



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): A LITERATURA COMO PROPOSTA PARA COMPREENSÃO
TEXTUAL**

JOÃO PESSOA/PB
2025

KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A LITERATURA COMO PROPOSTA PARA COMPREENSÃO TEXTUAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito necessário para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Teoria, Literatura e Crítica.

Linha de pesquisa: Leituras Literárias.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G924e Guedes, Kilma Cristeane Ferreira.

O ensino de estratégias de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) : a literatura como proposta para compreensão textual / Kilma Cristeane Ferreira Guedes. - João Pessoa, 2025.

231 f. : il.

Orientação: Renata Junqueira de Souza.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura literária. 2. Estratégias de leitura. 3. Oficina de leitura. 4. Compreensão textual. 5. Literatura. 6. EJA - Educação de Jovens e Adultos. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028.4(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)
KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de tese intitulada: “O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A LITERATURA COMO PROPOSTA PARA COMPREENSÃO TEXTUAL”, apresentada pelo(a) aluno(a) Kilma Cristeane Ferreira Guedes, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Renata Junqueira de Souza (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os professores doutores Marinês Andrea Kunz (PPGL/UFPB), Cyntia Graziella G.S. Giroto (UNESP), Vania Kelen Belão Vagula (SEDUC-Presidente Prudente/SP) e Cristiane Dias Martins da Costa (UFMA). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(a) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADA**. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Renata Junqueira de Souza (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 16 de dezembro de 2025.

Parecer:

A banca destaca a importância do tema de pesquisa, a qualidade da investigação realizada e sua importância social. Além disso, sugere a publicação da tese e a continuidade dos estudos em pós-doutorado. E por fim, solicita que leve em consideração as sugestões apontadas pelas avaliadoras.



Documento assinado digitalmente
gov.br **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**
Data: 16/12/2025 20:40:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Renata Junqueira de Souza
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARINES ANDREA KUNZ**
Data: 18/12/2025 11:03:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marinês Andrea Kunz
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **VANIA KELEN BELAO VAGULA**
Data: 18/12/2025 19:02:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Vania Kelen Belão Vagula
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA**
Data: 20/12/2025 09:57:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Dias Martins da Costa
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMOES GIROTTI**
Data: 19/12/2025 16:48:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Cyntia Graziella G.S. Giroto
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES**
Data: 19/12/2025 17:37:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
(Doutoranda)

Aos que descobrem, na literatura,
caminhos para questionar e compreender
a si mesmos, ao outro e ao mundo.

Aos educadores e às educadoras da EJA que
reconhecem o poder transformador da arte das
palavras e semeiam a leitura literária como forma
de garantir o direito à literatura.

Aos jovens, adultos e idosos que, mesmo diante
das árduas dificuldades, mantêm o brilho nos
olhos ao construir e encontrar sentidos nas
histórias.

A vocês, expresso minha admiração
e meu profundo respeito.

Às palavras que ainda aguardam serem lidas,
ouvidas e compreendidas,
minha esperança de que a leitura literária seja
sempre uma porta aberta
para o encontro (in)esperado.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a realização de mais um projeto de vida, um sonho, por ter me guiado, orientado e fortalecido com Sua infinita bondade nos momentos mais árduos dessa jornada.

Aos meus queridos familiares, especialmente ao meu marido Antônio; ao meu filho, Marcus Vinícius; à minha mãe, Maria José; às minhas irmãs, Ana Cláudia e Jomária; à minha querida sobrinha, Melissa, por todo o apoio e incentivo. A todos vocês, meu sincero “muito obrigada”.

Aos meus professores e professoras pela importante contribuição em minha formação acadêmica, profissional e também pessoal e, em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, por ter acreditado em minhas potencialidades e sempre ter me apoiado; às examinadoras deste trabalho, Profa. Dra. Marinês Kunz, Profa. Dra. Cyntia Giroto, Profa. Dra. Vania Kelen Belao e Profa. Dra. Cristiane Dias, pela disponibilidade, interesse e contribuição nesta pesquisa.

A todas as pessoas que fazem parte da EEEM e EJA Dr. Otávio Novais e que colaboraram com a execução deste estudo, especialmente à gestora Maria Rosângela e aos educandos que contribuíram de forma ímpar e generosa para a realização desta tese.

Às minhas colegas Vânia Castelo, Joseany Perinelli e Francinilda Santos, pelo apoio, incentivo, auxílio e por toda a escuta, paciência e atenção prestadas a mim durante a construção deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário – Proleli”, especialmente à Silvana Ferreira de Souza, pelas parcerias na escrita, e aos demais, pela rica contribuição na minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A vocês, todo o meu respeito e sincero agradecimento.

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente.

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Leituras Literárias”, da Área de Concentração “Teoria, Literatura e Crítica”, do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB e ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário – Proleli”. Trata-se de uma tese de doutorado que tem por objetivo analisar como as estratégias de leitura ensinadas aos educandos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em momentos de mediação literária, podem contribuir para a compreensão de textos. Para tanto, realizou-se uma prática que foi aplicada em uma turma do Ciclo VI (que corresponde a 3ª série do Ensino Médio), na Escola Estadual de Ensino Médio e EJA Doutor Otávio Novais, localizada no subúrbio do município de João Pessoa/PB. A investigação, cuja abordagem é qualitativa, tem como percurso metodológico a pesquisa-ação. Desse modo, na prática ora mencionada, os educandos participaram de oficinas de leitura de textos literários diversos e realizaram atividades associadas à compreensão textual. O aporte teórico-metodológico se apoia nos estudos de Koch e Elias (2017), Solé (2014), Cosson (2021a, 2021b), Silva (2023), Girotto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2007), entre outros. Além disso, para investigar as especificidades da EJA, como modalidade de ensino, e de seu público-alvo, revisitou-se os estudos de Arroyo (2017), Freire (2001) e outros; a legislação e documentos norteadores como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em sua 7ª edição (Brasil, [1996], 2023); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000); e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução nº 01/2021 (Brasil, 2021). As análises da prática realizada com os educandos, a partir de observações das suas etapas (“antes”, “durante” e “depois” da leitura) e do conjunto das atividades propostas – portfólios, apontaram significativas contribuições do ensino das estratégias de leitura aplicadas aos textos literários como: a mobilização dos conhecimentos prévios pelos educandos, estabelecendo conexões, inferências, visualizações e questionamentos para construir sentidos e significados (de forma individual e compartilhada) adequados às palavras desconhecidas ou a outros elementos textuais (tema, cenário, personagens, problema etc.); a elaboração de síntese pessoal, facilitando a compreensão parcial ou global do texto; e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, especialmente as relacionadas aos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), (Brasil, 2001), que são basilares para a compressão textual e, conseqüentemente, para o fomento de uma rica experiência literária. Desse modo, a prática contribuiu tanto para facilitar a compreensão textual realizada pelos educandos quanto para incentivá-los a praticar a leitura literária, garantindo a esses sujeitos o exercício do direito à literatura.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. EJA. Literatura. Compreensão textual. Oficina de leitura.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research named "Literary Readings" of the "Theory, Literature and Critique" Concentration Area of the Postgraduate Program in Language Arts – PPGL, from Universidade Federal da Paraíba/UFPB, and to "Teacher training and the relationship between educational practices in reading, literature and literary text assessment" Research Group – Proleli. This is a doctoral thesis that aims at analyzing how reading strategies taught to high school students in Young and Adult Education (EJA) can add to text comprehension in literary mediation moments. To that end, a practice was applied to a Cycle VI class (which corresponds to the 3rd year of High School) at Escola Estadual de Ensino Médio and EJA Doutor Otávio Novais, located in the suburbs of the municipality of João Pessoa/PB. The qualitative investigation followed a methodological approach to action research. Thus, in the aforementioned practice, the students participated in reading workshops and textual comprehension activities. The theoretical methodological contribution is based on studies conducted by Koch and Elias (2017), Solé (2014), Cosson (2021a, 2021b), Silva (2023), Giroto and Souza (2010), Harvey and Goudvis (2007), among others. Furthermore, in order to investigate the specificities of EJA as teaching modality and its target audience, we revisited the studies conducted by Arroyo (2017), Freire (2001) and others, and related legislation and documents, such as: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [*Law of Guidelines and Bases of National Education*] nº 9.394/1996, in its 7th edition (Brazil, [1996], 2023); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos [*National Curricular Guidelines for Youth and Adult Education*] opinion nº 11/2000 (Brazil, 2000), and Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [*Operational Guidelines for Youth and Adult Education*] resolution nº 01/2021 (Brazil, 2021). The practice carried out with the students was analyzed based on observing its stages ("before", "during" and "after" reading) and the set of activities proposed – portfolios highlighted significant contributions from teaching reading strategies applied to literary texts, such as: mobilization of previous knowledge by students, establishing connections, inferences, visualizations and questions to construct senses and meanings (both individually and shared) that are appropriate to unknown words or other textual elements (theme, setting, characters, problem etc.); preparation of personal summary to facilitated the partial or full comprehension of the text; and development of reading skills, particularly those related to the descriptors of the Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [*Basic Education Assessment System*], (Brazil, 2001), which are fundamental for textual comprehension and, as such, for the promotion of a rich literary experience. Thus, the practice contributed both to facilitating textual comprehension by students and encouraging them to practice literary reading, which, in turn, guarantees them the exercise of the right to literature.

Keywords: Reading strategies. EJA. Literature. Textual comprehension. Reading workshop.

RESUMEN

El presente estudio está vinculado a la línea de investigación “Lecturas Literarias”, del área de concentración “Teoría, Literatura y Crítica”, del Programa de Posgrado en Letras - PPGL, de la Universidad Federal de Paraíba/UEPB y al Grupo de Encuesta “Formación de Profesores y las relaciones entre prácticas educativas en lectura, literatura y evaluación del texto literario-Proleli”. Se trata de una tesis de doctorado que tiene como objetivo analizar como las estrategias de lectura enseñadas a los alumnos de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (EJA), en momentos de mediación literaria pueden contribuir para la comprensión de textos. Para ello, se realizó una práctica que se aplicó en una clase del Ciclo VI (que corresponde al 3º grado de la Escuela Secundaria), en la Escola Estadual de Ensino Médio e EJA Doutor Otávio Novais, ubicada en el suburbio del municipio de João Pessoa/PB. La investigación, cuyo enfoque es cualitativo, tiene como recorrido metodológico la investigación-acción. Así, en la práctica mencionada, los alumnos participaron en talleres de lectura de diversos textos literarios y realizaron actividades asociadas a la comprensión textual. El aporte teórico-metodológico se basa en los estudios de Koch y Elias (2017), Solé (2014), Cosson (2021a, 2021b), Silva (2023), Girotto y Souza (2010), Harvey y Goudvis (2007), entre otros. Además, para investigar las especificidades de la EJA, como modalidad de enseñanza, y de su público objetivo, se revisaron los estudios de Arroyo (2017), Freire (2001) y otros; La investigación, cuyo enfoque es cualitativo, tiene como recorrido metodológico la investigación bibliográfica y la investigación-acción, etapa en la que los alumnos participaron en talleres de lectura de diversos textos literarios y realizaron actividades asociadas a la comprensión textual. La legislación y los documentos rectores como: la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), nº 9.394/1996, en su 7ª edición (Brasil, [1996], 2023); las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos, opinión nº 11/2000 (Brasil, 2000); y las Directrices Operativas para la Educación de Jóvenes y Adultos, resolución nº 01/2021 (Brasil, 2021). Los análisis de la práctica realizada con los alumnos, a partir de observaciones de sus etapas (“antes”, “durante” y “después” de la lectura) y del conjunto de actividades propuestas - portafolios, señalaron importantes contribuciones de la enseñanza de las estrategias de lectura aplicadas a los textos literarios como: la movilización de los conocimientos previos por los alumnos, estableciendo conexiones, inferencias, visualizaciones y preguntas para construir sentidos y significados (de forma individual y compartida) adecuados a las palabras desconocidas u otros elementos textuales (tema, escenario, personajes, problema, etc.); La elaboración de la síntesis personal, facilitando la comprensión parcial o global del texto; y el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura, especialmente las relacionadas con los descriptores del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), (Brasil, 2001), que son básicas para la comprensión textual y, en consecuencia, para el fomento de una rica experiencia literaria. De esta manera, la práctica contribuyó tanto a facilitar la comprensión textual realizada por los alumnos como a alentarlos a practicar la lectura literaria, garantizando a estos sujetos el ejercicio del derecho a la literatura.

Palabras clave: Estrategias de lectura. EJA. Literatura. Comprensión textual. Taller de lectura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular da EJA, Ensino Médio Presencial (noturno)	29
Figura 2 – Descritores de Língua Portuguesa – 3ª série EM	62
Figura 3 – Tabulação dos dados com as respostas da <i>Avaliação Diagnóstica</i>	63
Figura 4 – Trecho da <i>Avaliação Diagnóstica</i> – Questão 1	64
Figura 5 – Trecho da <i>Avaliação Diagnóstica</i> – Questão 5	65
Figura 6 – Trecho da <i>Avaliação Diagnóstica</i> – Questão 12	66
Figura 7 – Capas de algumas obras selecionadas para as oficinas de leituras	72
Figura 8 – Trecho do Cordel – <i>A seca no Ceará</i>	73
Figura 9 – Pastas das atividades individuais sendo nomeadas (portfólios)	74
Figura 10 – Ambiente da sala de aula em um dos momentos da prática	75
Figura 11 – Objetos utilizados para contextualização de <i>O Quinze</i> - HQ	77
Figura 12 – Trechos iniciais de <i>O Quinze</i> – HQ	77
Figura 13 – Estrutura Modular da oficina de leitura (esquema)	78
Figura 14 – Registros da 1ª oficina de leitura. Entrega das pastas (portfólios)	89
Figura 15a – Atividade “antes” da leitura da educanda MLCS, 1ª oficina de leitura.....	91
Figura 15b – Atividade “antes” da leitura da educanda MLCS, 1ª oficina de leitura.....	92
Figura 16 – Registros da 1ª oficina de leitura, turma realizando a atividade	94
Figura 17 – Momento de contextualização do texto literário, 2ª oficina de leitura	96
Figura 18 – Momento “antes” da leitura, 2ª oficina de leitura	97
Figura 19 – <i>Folha do Pensar para Inferência</i> – atividade da educanda LGL.....	98
Figura 20 – Trechos do cordel <i>A seca do Ceará</i>	99
Figura 21 – Pintura <i>Retirantes</i> usada para contextualização.....	100
Figura 22 – Momento “antes” da leitura, 3ª oficina de leitura	100
Figura 23 – <i>Folha do Pensar para Conexões</i> – atividade da educanda MLCS.....	103
Figura 24 – Atividade da educanda JOB realizada em 25/07/2024.....	108
Figura 25 – Atividade da educanda LGL realizada em 25/07/2024.....	110
Figura 26 – Atividade de MSFC realizada em 01/08/2025 para praticar a inferência	112
Figura 27 – Capa e contracapa da obra <i>O Quinze</i> em HQ	113
Figura 28 – Trechos de <i>O Quinze</i> em HQ	114
Figura 29 – Atividade de MLCS realizada em 01/08/2025 para praticar a inferência	115
Figura 30 – Trecho de <i>O Quinze</i> em HQ	117
Figura 31 – Momentos “durante” a leitura, 4ª oficina de leitura	122

Figura 32 – Jogral, 4ª oficina de leitura	123
Figura 33 – Atividade “durante” a leitura para praticar a visualização	125
Figura 34 – Trechos da obra <i>Tem gente com fome</i>	126
Figura 35 – Objetos usados para contextualização, 5ª oficina de leitura	128
Figura 36 – Momentos “durante” a leitura, 5ª oficina de leitura	130
Figura 37 – Atividade “durante” a leitura para praticar a sumarização	131
Figura 38 – Registros da aula destinada à reposição das atividades aplicadas	132
Figura 39 – Contextualização do tema e do cordel, 3ª oficina de leitura	134
Figura 40 – Atividade realizada “durante” a leitura, 3ª oficina de leitura	135
Figura 41 – Atividade “durante” a leitura de ACEO, praticando o uso das conexões	138
Figura 42 – Trechos da obra <i>Tem gente com fome</i>	140
Figura 43 – Atividade de MSFC, 4ª oficina de leitura	141
Figura 44 – Trechos da obra <i>Tem gente com fome</i>	142
Figura 45 – Atividade “durante” a leitura, uso da visualização, 4ª oficina de leitura	143
Figura 46 – Atividade de LGL realizada “durante” a leitura, 5ª oficina de leitura	145
Figura 47 – Registros da 7ª oficina de leitura	150
Figura 48 – Identificação geográfica da área referenciada em <i>Morte e Vida Severina</i> , 7ª oficina de leitura	150
Figura 49 – Atividades realizadas “depois” da leitura, 7ª oficina de leitura	151
Figura 50 – Cartaz Síntese apresentado na 8ª oficina de leitura	155
Figura 51 – Registros da 8ª oficina de leitura	157
Figura 52 – Educandas comparando as obras, 8ª oficina de leitura	159
Figura 53 – Atividade “depois” da leitura, da educanda LGL, 8ª oficina de leitura	160
Figura 54 – Atividade “depois” da leitura, da educanda ENS, 8ª oficina de leitura	161
Figura 55 – Atividade “depois” da leitura, da educanda ACEO, 8ª oficina de leitura	163
Figura 56 – Momento de seleção de obras/textos pelos participantes	165
Figura 57 – Trechos da letra da música <i>Asa Branca</i>	167
Figura 58 – Culminância da prática realizada em 31/10/2024	168
Figura 59 – Produção da educanda ENS, obra selecionada: <i>Morte e Vida Severina</i>	170
Figura 60 – Produção da educanda LDS, obra selecionada: <i>Tem gente com fome</i>	173
Figura 61 – Produção da educanda LSBS, obra selecionada: <i>Tem gente com fome</i>	176
Figura 62 – Produção da educanda MLCS, obra selecionada: <i>Tem gente com fome</i>	178
Figura 63 – Produção da educanda LGL, texto selecionado: <i>A seca no Ceará</i>	180
Figura 64 – Produção da educanda ACEO, obra selecionada: <i>O Quinze em HQ</i>	181

Figura 65 – Trecho de <i>O Quinze</i> em HQ	182
Figura 66 – Compilação de registros fotográficos do <i>Mosaico Literário</i>	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre estratégias de leituras	34
Quadro 2 – Teses e Dissertações pesquisadas na BDTD	35
Quadro 3 – Teses e Dissertações pesquisadas na Capes	36
Quadro 4 – Cronograma das Oficinas de Leitura (planejamento)	82
Quadro 5 – Lista de textos e gêneros textuais mencionados pelos educandos	105
Quadro 6 – Conexões Texto-Leitor: registros de participantes	136
Quadro 7 – Aspectos importantes e sumarizados de <i>O Quinze</i> em HQ	146
Quadro 8 – Sínteses elaboradas pela educanda ENS, 8ª oficina de leitura.....	162
Quadro 9 – <i>Folha do Pensar para Inferência</i>	218
Quadro 10 – <i>Folha do Pensar para Conexões</i>	220
Quadro 11 – <i>Quadro âncora para Visualização</i>	221
Quadro 12 – <i>Quadro âncora para Questionamentos</i>	222
Quadro 13 – <i>Folha do Pensar para Sumarização</i>	223
Quadro 14 – <i>Cartaz-Síntese</i>	225

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética de Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EL – Estratégias de Leitura

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PCD – Pessoa com Deficiência

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

T-L – Texto-Leitor

T-M – Texto-Mundo

T-T – Texto-Texto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Inquietações e Motivações da Pesquisadora	18
1.2 Contextualizando a EJA e seus Sujeitos	22
1.3 Percurso Metodológico da Pesquisa	31
1.4 Organização da pesquisa	43
2 MEANDROS DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA	45
2.1 Desafios e Potencialidades do Incentivo à Leitura Literária	45
2.2 Estratégias de Leitura e a Compreensão Textual	51
2.3 Oficinas de Leitura: Ensinando a Compreender Textos Literários	67
3 PRELÚDIO DA SECA: “ANTES” DA LEITURA	86
3.1 Apresentação da Prática	86
3.2 Análise da Prática: Preparando os Educandos	104
4 DESBRAVANDO OS SERTÕES: “DURANTE” A LEITURA	120
4.1 Apresentação da Prática: A Execução das Atividades	120
4.2 Análise da Prática: A Compreensão dos Educandos	133
5 FIM DA ESTIAGEM: “DEPOIS” DA LEITURA	149
5.1 Teorizando e Analisando as Atividades com as Estratégias de Leitura	149
5.2 Mosaico Literário: Uma Releitura da Seca no Nordeste	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	197
REFERÊNCIAS LITERÁRIAS	203
APÊNDICES	205
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	206
Apêndice B – Avaliação Diagnóstica de Leitura e Compreensão Textual	209
Apêndice C – Atividade aplicada “antes” da leitura	216
Apêndice D – Atividade aplicada “antes” da leitura	218
Apêndice E – Atividade aplicada “durante” a leitura	220
Apêndice F – Atividade aplicada “durante” a leitura	221
Apêndice G – Atividade aplicada “depois” da leitura	222
Apêndice H – Atividade aplicada “depois” da leitura	223
Apêndice I – Atividade aplicada “depois” da leitura	225
ANEXOS	226

Anexo 1 – Espelho do parecer consubstanciado do CEP	227
Anexo 2 – Cordel: <i>A Seca do Ceará</i> (trecho)	229
Anexo 3 – Letra de música: <i>Asa Branca</i>.....	230
Anexo 4 – Pintura: <i>Retirantes</i>.....	231
Anexo 5 – Mapa do estado de Pernambuco	232

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inquietações e Motivações da Pesquisadora

Não poderia iniciar este escrito acadêmico sem mencionar, mesmo que brevemente, uma memória afetiva que me impactou profundamente e que, de certa forma, impulsionou esta pesquisa. Essa lembrança foi vivenciada no meu contexto escolar e se associa diretamente à relação texto-leitor e ao incentivo à leitura literária na escola pública¹.

Quando ganhei meu primeiro livro literário *Açúcar Amargo*, escrito por Luiz Puntel (1989), eram meados de 1989, eu cursava a 7ª série² do 1º Grau (hoje, o equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais). Na ocasião, a professora de Português promoveu um concurso de redação, no qual fui a vencedora e recebi o livro como premiação. A vitória no concurso e o livro como premiação me fazem destacar dois pontos: a escola pública como lugar/espço de incentivo à leitura literária e à literatura; e a importância do³ docente em mediar práticas de leitura do texto literário, dentro e fora da sala de aula.

Essa professora me apresentou à leitura literária, pois apesar de a minha mãe também já lecionar (na época, ela tinha concluído o magistério, hoje é pedagoga aposentada), não tínhamos condições financeiras para adquirir livros. Em casa, havia poucos gibis (usados), um ou outro romance da coleção *Sabrina e Júlia*, das minhas tias, que eu lia sem muito interesse.

Já o *Açúcar Amargo* li com voracidade. Percebi que a alegria de possuir um livro – só meu, novinho e cheiroso – era, na verdade, apenas o começo de algo muito maior e significativo. Foi assim que descobri a importância da relação entre texto e leitor. Naquela época, porém, não fazia ideia de que tal relação já era palco de embates entre linguistas e literatos, e entre teorias estruturalistas e interacionistas, por exemplo.

O referido livro, publicado em 1986, pela Editora Ática, constituiu a *Série Vaga-Lume*, cuja coleção em 2023 comemorou 50 anos. Após leituras e releituras (ora silenciosa, ora em alta voz, quase teatralizada), fiquei perplexa com o efeito da narrativa sobre mim; tentava encontrar uma resposta plausível sobre o que estava se passando no meu íntimo e me indagava: como um livro, uma ficção conseguia me envolver e me afetar tanto? Na minha resposta, considerava que, talvez, fosse pelos conflitos enfrentados pela protagonista Marta – dois deles

¹ Peço licença para utilizar, nesta seção, a primeira pessoa do singular.

² Na rede de ensino estadual da Paraíba, o termo “série” é aplicado ao Ensino Médio e “ano” ao Ensino Fundamental.

³ Nesta escrita, vou utilizar a forma do masculino na referência a qualquer pessoa, independentemente do gênero do sujeito a que eu esteja me referindo, considerando o que orienta a Gramática Normativa.

me chamavam mais a atenção por me identificar um pouco com sua situação. O primeiro deles era que a personagem gostava muito de estudar e precisou, em dado momento, conciliar seus estudos com o trabalho de boia-fria para ajudar a família financeiramente. O segundo, Marta queria ser respeitada e valorizada pelo pai machista, que a menosprezava e a humilhava por ela ser mulher e querer estudar. Além disso, os estudos, no pensamento do pai, não ajudavam em nada, por isso Marta era vista como uma adolescente preguiçosa.

O fato é que, até hoje, ainda não tenho uma resposta definitiva e fechada para minha indagação. Acredito, no entanto, que a leitura de cada obra literária me tornou mais humana, porque me emociono, choro, pego-me a gargalhadas ou com a testa franzida. Por vezes, conecto um gesto, um objeto, uma pessoa ou situação real a algum texto que já li, ou a uma personagem, um enredo, e isso me faz sentir algo – bom ou ruim, sinto, logo existo, fazendo uma alusão ao cogito cartesiano do filósofo francês René Descartes (1596-1650).

Desse modo, destaco a função humanizadora da literatura defendida por Antonio Candido (2011, p. 182), que nos diz: “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”. O autor esclarece ainda que compreende a humanização como um processo essencial e inerente ao ser humano, capacitando-o para a reflexão, a aquisição de conhecimentos, a sensibilização, a fruição, para perceber a complexidade do mundo e da humanidade, para a apreciação estética, entre tantos outros aspectos.

Nesse viés, concordo com Candido (2011) ao sustentar que todos têm o direito à literatura, pois ela pode proporcionar às pessoas, independentemente de classe social, cor, raça, religião, gênero, orientação sexual etc., o reconhecimento de sua própria humanidade, de sua essência e existência como ser humano.

Se a intenção da professora foi incentivar a leitura, devo concordar que, no meu caso, a recepção da obra, na época, fez muito mais do que isso, pois despertou o meu interesse tanto por outros títulos da *Série Vaga-Lume* quanto por outras obras e outros gêneros literários.

À vista disso, vale citar a pesquisadora e doutora em Letras, Cátia Toledo Mendonça (2023, s/p.), que afirma: “os textos da Vaga-Lume encantam gerações há 50 anos. Mesmo assim, não eram estudados pela academia. Há preconceito em relação à literatura de entretenimento”. Em sua pesquisa de doutorado, realizada com mais de 200 graduandos de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a pesquisadora constatou que “vários entrevistados declararam ter começado a gostar de ler por causa da Vaga-Lume” (Mendonça, 2023, s/p.).

Confesso que também fui influenciada pela coleção e, como ganhei o concurso na escola, passei a pedir com insistência à minha mãe que adquirisse outros títulos da série. Pouco tempo depois, ela conseguiu os livros (usados) *A Ilha Perdida* e *Éramos Seis*, de Maria José Dupré (1898-1984) – este último foi adaptado para telenovela. Passados dois anos, já cursando o 2º Grau Técnico⁴, consegui, emprestados com colegas e na biblioteca escolar, outros títulos e gêneros. Assim, aos poucos, o meu repertório de leitura literária foi se ampliando, mas, com o passar dos anos, percebi que ainda havia muito a ser lido e apreciado.

O mais interessante é que *Açúcar Amargo* foi o meu *punctum*, termo em latim utilizado por Roland Barthes (1915-1980) e mencionado por Andruetto (2012), para se referir a algo que marca, pica, fere, àquilo que perturba, inquieta. Desse modo, de acordo com a autora, alguns livros

abrem em nós, uma fenda que não nos permite esquecê-los. Não se trata exatamente dos melhores livros, mas daqueles que nos disparam uma flecha que, como o amor, como o amado não atinge todos igualmente. Não entesouramos o livro mais bem escrito, mas aquele que, possuidor de um *punctum* que o aloja em nossa memória, continua nos questionando acerca de nós mesmos (Andruetto, 2012, p. 35, sic).

Sendo assim, essas breves linhas contextualizam algo que me inquieta e me motiva, como aluna que fui e agora como professora de Língua Portuguesa de escola pública, por perceber a necessidade de fomentar a leitura literária dentro e fora da sala de aula, proporcionando ao alunado sua humanização e, talvez, o seu primeiro *punctum* literário.

Essa inquietação se tornou ainda maior, especialmente quando comecei a ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA⁵), modalidade de ensino pela qual tenho muito apreço desde os estágios supervisionados realizados em minha segunda graduação, Pedagogia⁶. Identifico-me com esse público-alvo, pois vivenciei, ao longo de duas graduações, os desafios de conciliar a árdua rotina de trabalho, estudos e vida pessoal⁷. Além disso, as práticas educativas e as estratégias alfabetizadoras destinadas aos jovens e adultos, promovidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), na década de 1960, foram o meu objeto de estudo do

⁴ Ensino Técnico em Edificações (1991-1994), cursado na Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB), atual Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB).

⁵ No segundo semestre de 2022, para cursar as disciplinas do doutorado, cuja oferta é diurna, migrei a carga horária do Ensino Regular (tarde) para a EJA (noite).

⁶ Licenciatura (2015-2019), cursada no Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

⁷ Devido a dificuldades financeiras e familiares (separação de meus pais), priorizei a busca por trabalho remunerado. Também constituí família, adiando por muito tempo a volta aos estudos superiores. Iniciei, então, o curso de Letras – Português, na Universidade Aberta Vida (UNAVIDA), após 20 anos da conclusão do Ensino Médio-Técnico. Iniciei esse curso em 2014 e o concluí em 2019.

Mestrado em Educação⁸ (2020-2022), cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). A pesquisa, portanto, gerou mais interesse e exigiu o aprofundamento de estudos relacionados à EJA.

No início do ano letivo, sempre realizo uma avaliação diagnóstica e pergunto aos estudantes sobre seus hábitos de leitura, que tipos de textos, livros e gêneros costumam ler e os autores preferidos. As respostas me angustiam, pois, a maioria, infelizmente, não lê. Insisto e pergunto sobre Histórias em Quadrinhos (HQs), mangás, biografias ou até mesmo sobre filmes e seriados, na esperança de que alguém mencione uma obra adaptada.

Diante desse fato, reflito sobre os porquês da ausência de leituras literárias entre jovens, adultos e idosos. Será falta de hábito? De livros? Falta de tempo, de ambiente adequado, de incentivo ao longo da escolarização? Ou essas pessoas ainda não foram apresentadas à literatura? Elas já se emocionaram, riram, choraram, lendo textos literários? Será que já sentiram um pouco do que eu senti lá na 7ª série?

Neste sentido, evidencio que tais inquietações impulsionaram esta pesquisa, que visa incentivar a leitura e a compreensão de textos literários por educandos⁹ da EJA, considerando que, conforme preconiza Candido (2011, p. 188), todos têm o direito à literatura e “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Não basta, contudo, apenas incentivar a leitura literária – que por si só já é muito importante –, é preciso fazer com que o sujeito-leitor compreenda aquilo que lê, sendo necessário se conectar com o texto, apropriar-se dele de várias formas e possibilidades.

Para isso, não há regras, mas há táticas que podem mobilizar cognitivamente o sujeito, pois o texto literário, seja em prosa, em verso, em imagem etc., exige de nós, leitores, conhecimentos prévios, básicos e essenciais para sua compreensão, a partir dos quais poderemos desvelar outros mundos, outras pessoas, outros modos de (sobre)viver, ser, sentir, existir e resistir.

Ora, quando se trata de literatura, ainda que não tenhamos isso claramente expresso em nosso interior, também queremos compreender o que se esconde nos labirintos de nossa essência, o porquê de nossas crenças. Andruetto (2012, p. 54) faz um comentário sobre esse desejo de compreensão de nosso íntimo citando a narrativa ficcional. Segundo ela:

⁸ A dissertação, cuja linha de pesquisa é História da Educação, tem como título *Práticas Educativas do Movimento de Educação de Base – MEB: a alfabetização/conscientização de jovens e adultos pelas ondas do rádio (1961-1964)* (Guedes, 2021). A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

⁹ Neste estudo, optamos pelo uso do termo *educando*, ao invés de aluno e/ou estudante, porque consideramos o termo mais adequado ao processo de educação de jovens, adultos e idosos, da EJA, à luz da pedagogia freireana.

nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer.

Desse modo, admito que, quando li *Açúcar Amargo*, fiquei mais atenta às situações de exploração do trabalho, exclusão social, machismo, desigualdade de gênero, de classe, enfim, de situações reais que construíram um enredo ficcional. E, se para muitos a literatura não deveria ter uma utilidade, a não ser a fruição, isso talvez se dê por não entenderem que, sem ela, seria muito mais difícil compreender os outros, a si mesmo e a complexidade humana.

Por outro lado, a literatura também nos apresenta conceitos, termos, ideologias, saberes e conhecimentos, inclusive o científico, e, como professores, não deveríamos ignorá-los, pelo contrário, deveríamos explorá-los, discuti-los, confrontá-los, defendê-los ou negá-los, pois esses aspectos nos constituem como sujeitos sociais em contínuo processo formativo, para além da escolarização e ao longo da vida.

Esclareço, todavia, que não concordo com o uso da leitura literária e da literatura na escola como pretexto para atingir quaisquer objetivos sem, de fato, explorar a sua natureza, a arte literária. Desse modo, defendo o ato de ler e compreender textos literários como um direito humano e basilar para a formação integral dos sujeitos que ocupam diferentes espaços sociais.

Sendo assim, de acordo com o espaço social que ocupo e mediante as dificuldades observadas ao longo de minha história de vida e de atuação professoral, esta pesquisa se preocupa em incentivar os jovens, adultos e idosos, estudantes de escola pública, a ler, compreender e apreciar diversos textos literários, dentro e fora de sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário entender a EJA como modalidade de ensino, suas diretrizes curriculares e operacionais, como se organiza para atender o seu público-alvo. Quem são os sujeitos que constituem a EJA e por quais razões se evadem e depois retornam à escola? Quais são seus anseios, suas dificuldades e potencialidades?

1.2 Contextualizando a EJA e seus Sujeitos

É inegável a satisfação de pais, responsáveis, familiares ou até mesmo do professor, quando uma criança inicia suas primeiras aventuras pelo mundo da(s) leitura(s). Assim, concordando com as ideias de Freire (2001) sobre a importância da leitura do mundo que precede a leitura da palavra, as crianças constroem leituras e por elas são construídas. É também inegável, todavia, que muitas vezes há entraves no desenvolvimento dessas leituras ao longo

do complexo processo de escolarização da criança, quando se priorizam certos objetivos em detrimento de outros.

Em geral, a criança, desde a tenra idade, independentemente de classe social, raça, religião, de possuir deficiência física, visual, auditiva ou intelectual etc., pode se encantar (e tende a isso) com os elementos estéticos, visuais e sensoriais dos livros e suas diferentes cores, formas e texturas, que influenciam o próprio ato de ler e a prática de leitura. Sabe-se, porém, que, com exceções, grande parte das crianças brasileiras de baixa renda só tem acesso aos livros de literatura e textos literários na escola.

Dessa forma, no contexto escolar, aqui compreendido como um espaço também de embates e contradições, a criança e o adolescente, que deveriam ser incentivados à leitura de diferentes textos literários, encontram novos e diferentes tipos de desafios, em maior ou menor grau de dificuldade, como registrar o conteúdo da lousa no caderno (tirar do quadro), aprender a tabuada, fazer as atividades para casa (tarefa para casa), entre outros. Por vezes, a aula cujo enfoque é a leitura ocorre com a utilização de fragmentos de textos do próprio livro didático, desconsiderando a possibilidade de escolha do livro pela criança ou adolescente, mesmo quando há um acervo na biblioteca escolar.

As inúmeras dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, tanto da zona rural quanto da urbana, ao longo do processo de escolarização são agravadas, na maioria das vezes, pela precária condição socioeconômica que impõe o afastamento e o distanciamento de crianças, adolescentes e jovens da escola. E, não raras vezes, surge o inevitável assujeitamento ao mercado de trabalho informal, aos subempregos e, recentemente, ao processo de uberização¹⁰ e outros tipos de trabalhos precarizados.

À vista disso, na reportagem assinada por Emily Santos e Luiza Tenente (2024) acerca dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), verificamos que 9 milhões de brasileiros, na faixa etária de 18 a 29 anos, não concluíram seus estudos. Ademais, os dados revelam: uma redução de 7% nas matrículas de adultos na EJA entre 2022 e 2023; o alto índice de reprovação após o fim da política de promoção¹¹ automática adotada em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19; e que o

¹⁰ No contexto brasileiro, a uberização é um modelo de trabalho, no qual plataformas digitais (empresas como *Uber*, *ifood*, *Airbnb* etc.) conectam prestadores de serviços (trabalhadores autônomos) a consumidores, sem que haja um vínculo empregatício com base na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por isso os trabalhadores não têm direitos trabalhistas como férias remuneradas, 13º salário e seguro desemprego.

¹¹ Termo utilizado pela rede de ensino estadual da Paraíba, no período da pandemia da Covid-19, para identificar os estudantes, cuja aprovação foi automática, a despeito de seu frágil desempenho escolar.

Ensino Médio (EM) foi a etapa de maior índice de evasão escolar entre 2020 e 2021, pois 7% dos estudantes da 1ª série do EM abandonaram a escola.

Na mesma reportagem, o Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou: **“Não queremos deixar ninguém para trás. Queremos reverter a tendência de o jovem precisar ir para a EJA lá na frente”** (Santos; Tenente, 2024, s/p, grifos das autoras). Já para o gerente de políticas educacionais da ONG “Todos Pela Educação”, Ivan Gotijo, além da reprovação, outros fatores contribuem para a evasão escolar e o abandono dos estudos, entre eles, destacamos: a necessidade do ingresso ao mercado de trabalho; as lacunas e o déficit de aprendizagem; e a experiência insatisfatória do Ensino Médio (EM), etapa, na qual o estudante se depara com mais disciplinas, especialmente devido à implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Sendo assim, no cruel jogo do capitalismo exacerbado, anos depois, esses jovens, adultos ou idosos, muitas vezes são criticados e julgados por sua falta de estudos, por serem analfabetos, semianalfabetos e analfabetos funcionais. Dessa maneira, enfrentam tanto a exclusão social quanto a exclusão no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

Em vista disso, contraditoriamente, esses sujeitos retornam à escola para concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e/ou Curso Técnico-Profissionalizante, almejando melhores condições de vida e garantias de direitos, até então, dificultados ou até mesmo negados. Assim, compreendemos que suas trajetórias de vida são atravessadas e marcadas por diferentes tipos de injustiças sociais, envolvendo questões de raça, gênero e classe. Um percurso que, como exemplificado na abertura desta subseção, nega a esses sujeitos o direito à literatura, à educação de qualidade, cujo currículo, espaço-tempo, recursos didáticos e formação docente atendam a suas expectativas e realidades.

Nessa direção, a metáfora “passageiros da noite do trabalho para EJA” utilizada por Arroyo (2017), referindo-se ao público-alvo da EJA, pode nos auxiliar a refletir e a perceber que são muitos e diversos os itinerários já percorridos por esses sujeitos, afastando-os da escola e mais numerosos ainda são aqueles que, posteriormente, os levam à escola.

Esses itinerários revelam também que a maioria dos educandos da EJA são “passageiros periféricos” (Arroyo, 2017) que transitam, de ônibus, da periferia para o trabalho, dele para a EJA e dela retornam à periferia. Sendo assim, como passageiros periféricos da noite “começaram cedo seus itinerários de ônibus de casa para o trabalho. Revelam-se batalhadores por trabalho, por um menos indigno sobreviver. Optar por esses itinerários durante noites e anos já é uma opção carregada de significados humanos que indagam nossa docência, nossa ação pedagógica” (Arroyo, 2017, p. 32).

Entre idas e vindas, egressos e regressos, há períodos curtos ou longos de evasão que formam lacunas. Algumas delas são difíceis de serem preenchidas, outras são preenchidas insatisfatoriamente ou, pior, jamais o serão. Assim, refletimos sobre o que Arroyo entende como uma “Educação dos periféricos”, cuja escola, currículo, espaço-tempo e docência deveriam perceber que

os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar. Identidades carregadas de indagações a exigir tempos de aprofundamento como temas geradores de estudo-formação. Que dimensões revela essa condição de periféricos? Revela que os percursos de ônibus e a pé são uma cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia de seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização. A mesma cartografia dos campos e periferias urbanas que descreve os milhões de crianças e adolescentes no seu ir-voltar às escolas públicas. Cartografia da construção de suas identidades, culturas, valores, saberes [...] (Arroyo, 2017, p. 33).

Apesar de não ser objetivo desta pesquisa realizar um percurso histórico da EJA, ressaltamos que a educação destinada aos jovens e adultos, no Brasil, já ocorria em outros séculos. Há registros de educação de adultos ofertada por religiosos desde o período Colonial e Imperial (Di Pierro; Haddad, 2000, p. 108). Ao longo do tempo, no entanto, seus objetivos, recursos financeiros e pedagógicos, a sua organização e estrutura etc. ora sofreram rupturas, ora permanências e continuidades, acompanhando as políticas públicas (ou a ausência delas) e as demandas socioeconômicas impostas em determinado momento histórico.

Como exemplo, citamos as diversas campanhas de alfabetização em massa, implementadas na metade do século XX que, em sua maioria, visavam à alfabetização de adultos¹², percebendo-os como sujeitos incultos, incapazes, ignorantes. Na época, parte da sociedade responsabilizava-os pela pobreza, miséria e pelo baixo nível de desenvolvimento socioeconômico do país. De acordo com Miron e Schardosim (2021, p. 36-37), a EJA como modalidade de ensino resulta de uma construção histórica que “[...] foi modelada para atender à população adulta, ou seja, a pessoas com mais de 29 anos, com a finalidade de reparar/solucionar as mazelas sociais e erradicar o analfabetismo das camadas populares”.

Posteriormente, no início dos anos de 1960, surgiram os programas e os movimentos de educação popular¹³, influenciados pela pedagogia de Paulo Freire (1921-1997), os quais

¹² Para aprofundamento dessa temática, indicamos os estudos de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000); José Rubens Lima Jardimino e Regina Magna Bonifácio de Araújo (2014); e de Vanilda Pereira Paiva (2003).

¹³ Entre eles, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961; o Movimento da Cultura Popular do Recife (MCP), em 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criada em Natal, em 1961; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em 1962.

revolucionaram o ensino e a alfabetização, especialmente de adultos, orientando a escola a considerar, no processo de ensino-aprendizagem, os saberes, as experiências, os modos de ser, existir e resistir desses sujeitos excluídos e oprimidos pelo sistema capitalista. Com a instauração do golpe civil-militar, em 1964, esses movimentos educacionais, que visavam a uma educação voltada para conscientização, politização e emancipação das classes populares, foram, no entanto, perseguidos, e a maioria foi extinta.

No período de redemocratização, após o fim da ditadura civil-militar¹⁴ e ao longo do século XXI, as campanhas e os programas destinados a esse público-alvo foram reconfigurados e, conforme as suas implementações avançavam, foram elaborados documentos legisladores, a fim de atender às novas demandas e necessidades de um público que cada vez mais jovem se afastava da escola. Essa discussão será problematizada mais adiante.

Nessa direção, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi oficialmente instituída, no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996. Tal oferta cumpre um duplo papel de relevância social: garantir ao seu público-alvo tanto o acesso à escolarização de qualidade que os capacite (às vezes, minimamente) para o mercado de trabalho quanto para a promoção de ações humanizadoras desses sujeitos que muitas vezes se julgam incultos e incapazes de aprender. Desse modo, esclarecemos que, conforme preconiza a lei supracitada, em sua seção V, Artigo nº 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, [1996], 2023, p. 30).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovada pelo Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçam a função reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, sustentando que

não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho (Brasil, 2000, p. 9).

Observamos que o referido documento tenta superar uma visão estereotipada do alunado da EJA de sujeitos analfabetos, inexperientes e incultos, incorporando, sutilmente,

¹⁴ Incluímos o termo “civil” por considerarmos os estudos de Saviani (2008), indicando a mobilização direta e/ou indireta da sociedade civil (empresários, latifundiários, industriais, políticos, juristas, entre outros) no golpe de 1964, inclusive pessoas de cargos públicos e privados que atuaram nas esferas políticas, jurídicas e administrativas.

determinadas demandas relativas ao século XXI, especialmente no tocante à formação do leitor imerso em uma cultura letrada, tecnológica e digital, atuando como cidadãos participativos, autônomos (produtivos economicamente) e consumidores de bens e serviços, alavancando a economia brasileira.

À vista disso, concordamos com Arroyo (2017, p. 53-54) ao afirmar que “a educação pública tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos adolescentes, jovens e adultos jogados à margem [...] a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais segregado [...]”. Sendo assim, apontamos a necessidade de a equipe escolar refletir sobre os desafios que esse público-alvo enfrenta, considerando suas subjetividades, suas experiências, suas histórias de vida e seus saberes.

Nesse viés, o currículo, o planejamento do espaço-tempo, os materiais didáticos, as metodologias, as práticas pedagógicas, as avaliações, entre outros aspectos que envolvem o trabalho pedagógico da EJA, precisam se adequar à legislação, face à seguinte orientação:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...] (Brasil, [1996], 2023, p. 30, sic).

Desse modo, enfatizamos que, diferentemente das salas de aula do Ensino Regular, nas quais há certa homogeneidade de idade (mesmo considerando a pluralidade e as subjetividades dos adolescentes e jovens), a seleção de conteúdos e de textos literários e não literários para o público-alvo da EJA torna-se uma tarefa complexa e desafiadora, posto que a diferença no tocante à idade geracional implica e acentua os diferentes tipos de comportamentos, valores, atitudes, anseios, potencialidades e dificuldades desses sujeitos.

Dessa forma, a equipe escolar se depara com um primeiro embate: o conflito de interesses dos educandos mais jovens. Isso porque fica evidente a expectativa (desses jovens e de suas famílias) de serem preparados para realizarem o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), seleção que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, direcionando o planejamento das aulas, a seleção de conteúdos, a produção e aplicação de materiais didáticos, de práticas, metodologias, avaliação etc. Não se pode ignorar o engodo dessa pretensão, pois a escola tem de se envolver em algo maior que isso. Dito de outra forma, deixar os educandos preparados para o ENEM deve ser mais um dos resultados de práticas e processos educacionais oferecidos pela escola e vivenciados junto às experiências de seus educandos.

Ressaltamos que a EJA como política pública é relevante e benéfica, porém não é suficiente. Questionamos, por exemplo, o motivo pelo qual não ocorre aplicação de avaliação externa¹⁵ (de nenhum tipo), pois, conforme mencionamos, há cada vez mais jovens nessa modalidade. Isso nos revela que não há interesse governamental (suficiente) em analisar os índices de leitura, escrita e aprendizagem do alunado da EJA, pois, muito provavelmente, isso implicaria um alto investimento financeiro em ações e outras políticas públicas para equacionar os índices avaliados como inadequados ou insuficientes.

Além disso, a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018) também alcançou a EJA, o que ensejou que o CNE publicasse a Resolução nº 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em alinhamento à BNCC, à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Sendo assim, vejamos algumas orientações para o 3º segmento da EJA, Ciclo VI, foco desta pesquisa, cuja etapa corresponde ao 3º ano do Ensino Médio.

Além de instituir a oferta para o regime presencial¹⁶ e a distância, a Resolução insere a divisão de carga horária curricular para a Formação Geral Básica (1.200 horas) em: BNCC (960 horas) e os 5 Itinerários Formativos Integrados¹⁷ (240 horas).

O documento enfatiza, em seu Artigo 13, o ensino da leitura e escrita no currículo, mencionando que

os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p. 5).

Sabemos que há uma ampla discussão sobre a BNCC e o seu alinhamento ao NEM, especialmente quanto às diferentes realidades escolares brasileiras inseridas na chamada “Parte

¹⁵ Avaliação educacional em larga escala realizada por um agente fora da escola, como uma entidade governamental, para medir o desempenho dos alunos e o sistema de ensino. A mais conhecida é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Brasil (2001).

¹⁶ De acordo com a Resolução nº 030/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE), Capítulo II, Art. 7º, a oferta da EJA na Paraíba inclui o regime semipresencial (Paraíba, 2016, p. 2). Atualmente, há 10 escolas nesse regime, sendo 3 em João Pessoa e 1 escola nos municípios de: Campina Grande, Patos, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Pombal e Mari (Paraíba, 2024, p. 36).

¹⁷ 1 – Linguagens e suas tecnologias; 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 3 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4 – Matemática e suas tecnologias (Brasil, 2018); e 5 – Formação Técnica e Profissional (se a instituição de ensino ofertar).

Diversificada” do currículo, que é insuficiente para atender às especificidades socioeconômicas, socioemocionais, socioculturais, de gênero, entre outras, dos educandos.

Apesar da discussão em nível nacional ser necessária e relevante e compreendendo que há muitas realidades, focaremos no contexto local, no qual a escola-campo desta pesquisa se insere. Assim, revisitamos as *Diretrizes Operacionais 2024 da Rede Estadual da Paraíba* (Paraíba, 2024), constatando que a matriz curricular para a EJA, ofertada para o Ensino Médio presencial, estrutura-se da seguinte forma:

Figura 1 - Matriz Curricular da EJA, Ensino Médio Presencial (noturno).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE					
MATRIZ ESCOLAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS (EJA) ENSINO MÉDIO - NOTURNO Matriz vigente para turmas do Ciclo V e Ciclo VI - 2024			AULAS DE 45 MINUTOS TURNO: Noturno TIPO DE MEDIAÇÃO: Presencial HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: INÍCIO 18:30 / FINAL 22:00 ESTRUTURA CURRICULAR: Formação Geral Básica MODALIDADE: Educação de Jovens Adultos (EJA) ETAPA: Ensino Médio FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA TURMA: Série/Ano (séries anuais)		
EJA - ENSINO MÉDIO - NOTURNO			AULAS SEMANAIS		CARGA HORÁRIA ANUAL
CICLOS			CICLO V	CICLO VI	
COMPONENTES CURRICULARES			1ª e 2ª Séries	3ª Série	1ª e 2ª Séries 3ª Série
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	133 133
		Arte	2	2	53 53
		Educação Física	1	1	27 27
		Língua Estrangeira*	2	2	53 53
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	3	3	80 80
		Geografia	3	3	80 80
		Filosofia	1	1	27 27
		Sociologia	1	1	27 27
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	3	3	80 80
		Física	3	3	80 80
		Biologia	3	3	80 80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	5	133 133
Total Formação Geral Básica (FGB)			32	32	853 853
Total de Aulas - Formação Geral Básica (FGB)			2560		
Total de Horas - Formação Geral Básica (FGB)			1707		

Fonte: (Paraíba, 2024, p. 34).

A Formação Geral Básica (FGB) para cada ciclo está formada de apenas 853 horas-aula (h/a), distribuídas em 32 aulas semanais¹⁸. A matriz não menciona o quantitativo de h/a para Itinerários Formativos, mas consta, como observação, que, para complementar a carga horária obrigatória de 1.200 h/a, devem-se incluir as h/a destinadas aos Projetos de Estudos Complementares, ofertados de forma remota. Em geral, esse complemento é feito por atividades e materiais disponibilizados para as turmas nos grupos de *WhatsApp*.

¹⁸ Na escola-campo, a quantidade é de 25 aulas semanais (5 aulas diárias). As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia disponibilizam uma atividade/material (de forma remota) semanal para fechar a quantidade de 32 aulas exigidas pela matriz.

Se compararmos a organização da EJA (noturno) em dois anos (Ciclos V e VI) com a do NEM¹⁹ do Ensino Regular em três anos (1^a, 2^a e 3^a séries) e suas respectivas matrizes curriculares, verificamos uma redução de 1.293 h/a. Além disso, se comparado o tempo de duração de cada aula entre os dois segmentos, EJA²⁰ e Ensino Regular, vê-se que o tempo de aula da EJA é reduzido. Já a média para aprovação na EJA em 2024 era 6,0 (seis) e no Ensino Regular é 7,0 (sete). Em 2025, contudo, o decreto nº 230/2025, do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), (Paraíba, 2025), equiparou a média para 6,0 (seis) para ambos os segmentos.

Outro aspecto que também deve ser considerado é o fato de que, na Paraíba, há um avanço de escolas em tempo integral²¹, porém muitos jovens preferem migrar para a EJA, pois buscam vagas de emprego pela manhã e à tarde, promovidas pelo *Programa Jovem Aprendiz*, que oportunizam ao estudante de 14 a 24 anos, trabalhar de 4 a 6 horas por dia e estudar.

Desse modo, observamos que, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), na escola-campo, muitos estudantes que estavam matriculados no Ensino Regular, mesmo sem exercerem algum tipo de trabalho remunerado, quando atingiam (e atingem) a idade mínima exigida, 18 anos de idade, optavam (e optam) por cursar o EM, na EJA. Essa migração, portanto, contribui para o aumento do fenômeno de juvenilização²² da EJA.

Tal fenômeno impacta diretamente a prática pedagógica, a elaboração do Plano de Curso e o alinhamento de ações pedagógicas que antes eram focadas na preparação dos educandos para se inserirem ou ganharem mobilidade no mercado de trabalho. Recentemente, porém, faz-se necessário prepará-los também para o ENEM e concursos públicos.

Nesta perspectiva, surge o desafio de inserir mais conteúdos em menor quantidade de aulas e tempo para contemplar essas demandas. Além disso, ressaltamos que a maioria do alunado, seja jovem, adulto ou idoso, possui déficit de aprendizagem em conteúdos básicos, ou seja, a revisão e a explicação desses assuntos são constantes, travando a exposição ou ampliação dos novos.

Essa breve exposição sobre a dinâmica da EJA e seus sujeitos revela que, apesar dos avanços em políticas públicas educacionais e nos modos de perceber seu público-alvo como

¹⁹ No NEM o total da carga horária anual é de 1.000 h/a, sendo 600 h/a destinadas à FGB e 400 h/a aos Itinerários Formativos, totalizando, em três anos, 3.000 h/a. A escola-campo adotou o itinerário integrado no Ensino Regular.

²⁰ Na escola-campo, devido ao “toque de recolher” (22h), imposto pela facção criminosa da comunidade local, a duração do tempo de cada aula, no turno da noite, é de 30 minutos. As turmas, portanto, são liberadas às 21h30min.

²¹ Na Paraíba, elas são conhecidas como “Escolas Cidadãs Integrals (ECI)” e “Escolas Cidadãs Integrals Técnicas (ECIT)”, criadas e implementadas como política pública, desde 2016, atendendo ao Plano Estadual de Educação.

²² Inserção cada vez mais crescente e recorrente de jovens (pessoas entre 15 e 24 anos, faixa etária considerada pela OMS e pelo IBGE) na EJA, cuja modalidade era composta, em sua maioria, por adultos (Miron; Schardosim, 2021, p. 36-37).

sujeitos de direitos, capazes de trilharem seu processo de educação para a vida, para o trabalho e para a continuidade de seus estudos, ainda nos deparamos com um cenário desafiador.

Compreendemos, no entanto que toda realidade é suscetível a mudanças positivas. Sendo assim, considerando os aspectos supracitados enfrentado tanto por educandos quanto por educadores da EJA, apresentamos, a seguir, esta pesquisa e suas etapas.

1.3 Percurso Metodológico da Pesquisa

Mediante a exposição introdutória, esclarecemos que, neste estudo, os educandos da EJA são considerados sujeitos plurais, que carregam múltiplos saberes, experiências de vida, anseios, dificuldades e potencialidades e, sobretudo, são sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação e à literatura.

Faz-se pertinente esclarecermos ainda que a leitura é compreendida, nesta tese, em seu sentido mais amplo, não se tratando apenas da decodificação de letras, sílabas e palavras, mas sim, a partir de uma concepção interacional, dialógica da língua, como a defendida por Koch e Elias (2017, p. 10, grifos das autoras), na qual “os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Ainda segundo as autoras, nessa perspectiva, concebe-se a leitura como uma atividade de produção de sentidos.

Além disso, entendemos também que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (Chartier, 1991, p. 178), logo, podemos considerar que uma prática de incentivo a diferentes tipos de leituras literárias está para além da recepção e produção de textos que são lidos e ouvidos na sala de aula, pois ela se amplia nos discursos e ocupa diferentes espaços, mobiliza também ações, imbuídas de uma nova linguagem, em gestos e atitudes que influenciam novas práticas sociais.

Em consonância com as proposições acima, concordamos com as ideias de Cosson (2021a) acerca da leitura literária e do incentivo de seu ensino ao longo de todo o processo de escolarização dos sujeitos (e, quiçá, ao longo da vida) como fundamental no processo de humanização. Em suas palavras, “ao ler, [estamos] abrindo portas entre o [nosso] mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Cosson, 2021a, p. 27).

Nessa direção, faz-se necessário estimularmos o alunado da EJA a realizar práticas de leituras literárias, seja a partir de textos em prosa, versos ou visuais, de obras originais ou

adaptadas, do livro físico, *e-book*, *e-pub* ou em outros tipos de formatos e recursos, percebendo e explorando suas multimodalidades e multissemioses.

Dessa forma, a escolha pela temática deste estudo, o incentivo a leituras literárias na EJA, fomentando a sua compreensão, justifica-se ainda pelo compromisso social da pesquisa, posto que “o pesquisador, o estudioso da área da Educação, tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos [...]” (Soares, 2001, p. 76).

Sendo assim, o desafio do incentivo a leituras literárias para o público-alvo da EJA tornou-se um agente motivador para estudarmos, pesquisarmos e contribuirmos, de alguma forma, para minimizar ou superar os entraves no processo de compreensão textual não apenas no âmbito da literatura, mas também das leituras que envolvem outras disciplinas e as que são realizadas além dos muros da escola, ou seja, em práticas sociais cotidianas.

Ressaltamos que a temática se torna também relevante socialmente ao observarmos os dados sobre o analfabetismo, divulgados em março de 2024, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). De acordo com o repórter da Agência Brasil, Vitor Abdala (2024), houve relativa redução do índice de analfabetismo no Brasil, pois a taxa de analfabetismo caiu de 6,1% em 2019 para 5,4% em 2023. Há, no entanto, ainda 9,3 milhões de analfabetos, a maioria formada de idosos, pretos e pardos.

Já os últimos dados divulgados que tratam do analfabetismo funcional no Brasil são ainda mais preocupantes, pois, conforme Costa (2019), em 2018, havia um total de 38 milhões de pessoas alfabetizadas, mas que não faziam uso da leitura e escrita de forma proficiente e incorporada a demandas e a práticas sociais do cotidiano.

Ademais, com o agravamento das inúmeras dificuldades no contexto escolar, devido ao advento da pandemia da Covid-19, esses dados refletem o que observamos, recentemente, nas salas de aula: o elevado número de estudantes que, apesar de reconhecerem o código linguístico e decodificá-lo, têm inúmeras dificuldades de compreender textos literários e não literários. Infelizmente, na EJA, essa realidade não é diferente, pelo contrário, ela ocorre de forma ainda mais acentuada.

Mediante esse cenário, urge a reflexão-ação sobre o ensino do processo de leitura e de compreensão textual, por meio da literatura, cujas facetas se configuram como formas de expressão humana e, portanto, são maneiras de dar sentidos, de experienciar e de transformar o mundo, ao passo que o sujeito-leitor é por ela transformado.

Dada a relevância no processo de humanização dos sujeitos, esta pesquisa se preocupa com o incentivo a práticas de leituras literárias que subsidiem a compreensão textual de educandos na EJA. Dessa forma, torna-se pertinente compreendermos como e de que maneiras essas práticas podem ser efetivadas adequadamente no contexto escolar e que espaço elas ocupam nas escolas. Também buscamos investigar como as práticas de leituras literárias podem contribuir tanto para a redução dos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional quanto para melhorias no tocante à compreensão textual. Até porque o conhecimento literário e a literatura são construções de práticas sociais que deveriam ser estimuladas concomitantemente ao processo de humanização dos sujeitos.

Na tentativa de refletirmos sobre essas inquietações, como professora de Língua Portuguesa, Pedagoga de formação e pesquisadora, propomos um estudo que incentive a leitura e ative a compreensão de textos literários na escola (e para além dela), por meio do ensino de Estratégias de Leitura (EL), para que o educando da EJA possa inferir, ressignificar, dar sentido(s) ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios, da sua vivência, do seu modo de ver, sentir e experienciar o mundo.

Justificamos a nossa escolha pelo ensino das Estratégias de Leitura, esclarecendo que os principais entraves observados na construção de sentidos de textos literários (e não literários) não se referem apenas à etapa da decodificação em si, mas, sim, ao significado/sentido mais adequado de determinada palavra, expressão ou de outro recurso gráfico/visual do texto, seja ele constituído por palavras e/ou imagens.

Por esse entendimento, quando o sujeito leitor/receptor consegue associar e estabelecer múltiplos sentidos a partir das possíveis leituras dos elementos que compõem um texto literário, para além da decodificação de signos linguísticos, ou seja, atentando-se também para as ilustrações, as cores, as formas, os traços, as fontes, as texturas, entre outros aspectos, esse sujeito terá mais facilidade de compreender aquilo que lê, estabelecendo uma interação dialógica entre autor-texto-leitor.

Apresentada a temática da pesquisa e justificada a sua relevância de cunho acadêmico, profissional e social, delimitamos como objeto de estudo o ensino de Estratégias de Leitura, fomentando a compreensão de diferentes textos literários, por meio de oficinas de leituras (Giroto; Souza, 2010), na EJA.

Sendo assim, em janeiro de 2024, realizamos uma busca na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para verificarmos como esse objeto de estudo vem sendo trabalhado na EJA.

Para tanto, delimitamos as buscas por pesquisas publicadas entre os anos de 2013 e 2023, um recorte temporal de 10 (dez) anos, considerando que esses estudos possam contemplar em sua fundamentação teórica tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas. Essas últimas, particularmente, após a publicação do livro *Ler e Compreender: estratégias de leitura*, de Souza *et al.* (2010).

O resultado desse levantamento pode ser apreciado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre estratégias de leituras

Termos de busca usados nas bases de dados	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
estratégias de leitura	4.135	7.994
“estratégias de leitura”	703	459
estratégias de leitura + eja	60	86
“estratégias de leitura” + “eja”	21	23

Fonte: Dados compilados pela autora.

Para refinarmos a busca, utilizamos aspas duplas nos termos “estratégias de leitura” e “eja”²³ e constatamos uma redução abrupta, resultando em, apenas, 44 (quarenta e quatro) estudos nas bases consultadas, sendo 21 (vinte e um) na CAPES e 23 (vinte e três) na BDTD. Além disso, a análise comparativa identificou que 07 (sete) pesquisas constavam, simultaneamente, nas duas bases e uma estava repetida na mesma base.

Assim, centralizamos nossos olhares em 36 (trinta e seis) pesquisas. A leitura minuciosa dos resumos revelou, no entanto, que havia outros fatores de exclusão, pois 10 (dez) estudos focavam no letramento literário ou no multiletramento – 1 (um) nas estratégias discursivas, e 9 (nove) pesquisas contemplavam outros tipos de estratégias aplicadas ao ensino de Biologia, de Matemática, de Línguas Estrangeiras ou não tratavam de estratégias de leitura. Após a exclusão dessas pesquisas, apenas 16 (dezesesseis) estudos discorriam sobre as estratégias de leitura, em alguma etapa ou ciclo da EJA.

Chamou nossa atenção o fato de que a maioria das pesquisas foi realizada em cursos de Mestrado Profissional em Letras, em distintas Instituições de Ensino Superior, como pode ser apreciado nos Quadros 2 e 3, a seguir.

²³ Desse modo, a ferramenta de busca apresentará, apenas, as pesquisas com a frase completa “estratégias de leitura”, excluindo as que apresentam só “leitura” ou apenas “estratégia”.

Quadro 2 – Teses e Dissertações pesquisadas na BDTD

Ordem	Autor(a)	Programa de Pós-Graduação/Instituição	Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa	Principal Aporte Teórico
01	COSTA, Cláudia Bezerra da	Profletras UFPE	2022	Dissertação	Solé (2014)
02	OLIVEIRA, Nubia Cristina Prates Santos	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional UFTM	2019	Dissertação	Solé (2014)
03	SANTOS, Ana Agda de Oliveira	Letras e Linguística UFG	2017	Dissertação	Solé (2014)
04	MACÁRIO, Rosely de Oliveira	Educação UERJ	2018	Tese	Solé (2014)
05	FERNANDES, Keyvilane Kaline da Silva Rego	Profletras UFRN	2019	Dissertação	Solé (2014)
06	ABRANTES, Sandra Mara de Lima Silva	Profletras UFCG Campus: Cajazeiras/PB	2018	Dissertação	Solé (2014)
07	MORAIS JÚNIOR, Luiz Carlos	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional UFOPA	2019	Dissertação	Solé (2014)
08	ALMEIDA, Francisca Marcela de Sousa Saraiva de	(Profletras) UERJ	2018	Dissertação	Solé (2014)
09	LINHARES, Allan de Andrade	Língua Portuguesa PUC-SP	2017	Tese	Solé (2014)
10	SOUZA, Andréa Garcia de	(Profletras) UFPB	2020	Dissertação	Solé (2014) Obs.: Fábula

Fonte: Dados compilados pela autora.

Notamos que há apenas 2 (duas) teses, sendo uma do Programa de Pós-Graduação em Educação e a outra em Língua Portuguesa. Com relação a dissertações, 7 (sete) são de Mestrados Profissionais e apenas 1 (uma) de Mestrado Acadêmico; todas, porém, são de Programas de Pós-Graduação em Letras.

Ademais, constamos que, pelo aporte teórico principal apresentado, as estratégias de leitura utilizadas em todas as pesquisas foram as metacognitivas.

Quadro 3 – Teses e Dissertações pesquisadas na CAPES

Ordem	Autor(a)	Programa de Pós-Graduação/Instituição	Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa	Principal Aporte Teórico
01	ROSAS, Cristiana da Silva	Mestrado Profissional Letras UFRJ	2020	Dissertação	Solé (2014).
02	CARNEIRO, Noeme Soares Benicio	Mestrado Profissional Letras Unimontes	2019	Dissertação	(O estudo não possui divulgação autorizada)
03	MORAES, José Ribamar Batista de	Mestrado Profissional Letras UFOPA	2022	Dissertação	Solé (2014)
04	POLONINE, Isabel Cristina	Mestrado Profissional Ciências, Tecnologia e Educação Centro Universitário Vale do Cricaré	2022	Dissertação	Solé (2014), Giroto e Souza (2010), mas não usou oficina de EL.
05	FRANÇA, Simone Fernandes de	Mestrado Profissional Ciências, Tecnologia e Educação	2020	Dissertação	Solé (2014), Giroto e Souza (2010) Obs.: livro ilustrado
06	FERREIRA, Herlan Jose Tenorio	Mestrado Profissional Letras Universidade de PE	2019	Dissertação	Solé (2014)

Fonte: Dados compilados pela autora.

No Quadro 3 acima, observamos que todas as pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES são dissertações vinculadas aos Programas de Mestrado Profissional: 4 (quatro) em Letras e 2 (duas) em Ciências, Tecnologia e Educação. Quanto ao aporte teórico, todas contemplavam as estratégias metacognitivas em Solé (2014) e 2 (duas) adicionaram os estudos de Giroto e Souza (2010). Não utilizavam, entretanto, a metodologia de oficinas de leitura para o ensino das EL.

Constatamos ainda que somente 2 (dois) estudos apresentavam, de forma mais específica, textos literários (uma pesquisa com fábulas e outra com um livro ilustrado de temática africana). Os demais contemplaram diferentes tipos de gêneros textuais como resumo,

hipertexto, enunciado de questões, entre outros, e 2 (dois) estudos abordavam as EL, a partir de análises de textos disponíveis em livro didático.

Desse modo, os dados desse levantamento revelam que a leitura literária, no âmbito da EJA, encontra-se em detrimento a outros tipos de leitura, especialmente a que se relaciona com os textos informativos. Ratificamos, portanto, a relevância deste estudo que busca incentivar a leitura e a compreensão de diferentes textos literários, no âmbito da EJA.

Em face do exposto, o argumento de tese desta pesquisa é que o ensino das Estratégias de Leitura (EL), a partir de oficinas, incentiva a leitura literária e facilita a compreensão textual, possibilitando, também, ao alunado da EJA a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo, para que esses sujeitos possam refletir, sentir e intervir na realidade de forma positiva.

Sendo assim, ao promovermos a leitura literária focando também nos elementos estéticos, simbólicos, éticos, gráficos, vinculados à literatura e aos textos literários, podemos lançar múltiplos olhares e estabelecer relações com as demandas da sociedade, sejam de cunho social, cultural, político, ambiental, dos direitos humanos, entre outros, que poderão facilitar também o processo de ensino-aprendizagem de outras áreas de conhecimentos, contemplando a humanização dos sujeitos.

Nesse viés, formulamos as seguintes questões de pesquisa: o ensino das Estratégias de Leitura, na EJA, pode incentivar a leitura e facilitar a compreensão de diferentes textos literários? Quais critérios devemos considerar na elaboração de atividades de leituras literárias, a fim de facilitar a compreensão textual? Como o ensino das Estratégias de Leitura influencia a prática da leitura literária dos educandos na EJA?

Na tentativa de respondermos a tais questionamentos, elencamos como objetivo geral analisar como as Estratégias de Leitura ensinadas aos educandos do Ensino Médio da EJA, em momentos de mediação literária, podem contribuir para a compreensão de textos. Como objetivos específicos, definimos: 1) analisar as especificidades do ensino de literatura e da leitura literária na EJA e o embasamento teórico que envolvem os conceitos de leitura literária e compreensão textual; 2) conceituar as Estratégias de Leitura e as oficinas de leitura, para fomentar a compreensão de textos literários diversificados; 3) analisar a prática proposta, nos momentos “antes”, “durante” e “depois” da leitura, apontando as (possíveis) contribuições do uso das Estratégias de Leitura para alcançar a compreensão de textos literários.

Para a realização desta pesquisa e para atingir os objetivos apontados, recorreremos a estudos sobre as concepções de leitura e compreensão textual, de ensino de literatura e leitura literária que sejam mais adequadas ao público-alvo da EJA.

Nessa perspectiva, aprofundamos, a partir da pesquisa bibliográfica, o aporte teórico que contemplou uma visão interacionista do leitor com o texto literário à luz de Koch e Elias (2017), Solé (2014), Cosson (2021a, 2021b), Silva (2023) entre outros, que evidenciam a leitura e a compreensão textual por meio dos conhecimentos prévios do leitor, considerando suas experiências, vivências e seus saberes. Esses estudiosos concebem a leitura e a literatura de forma ampla, universal e essencial para a humanização. Mais ainda, ela é uma prática social e, segundo Cosson (2021a, p. 16), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem [...] Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”.

Nesse viés, a literatura não deveria ser percebida como uma leitura despretensiosa; de modo contrário, jovens, adultos e idosos devem ser estimulados pela escola a explorá-la, tanto na perspectiva da fruição, da fantasia, da ludicidade, do imaginário, quanto para a percepção das diversas e complexas problemáticas socioculturais, que devem ser expostas/discutidas de acordo com o seu contexto, suas subjetividades e seus conhecimentos prévios. Ademais, consideramos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2001) e, portanto, o alunado da EJA deverá ser incentivado a recorrer ao seu repertório de leituras de mundo, apoiando-se nesse repertório, como em andaimes, para atingir a compreensão textual.

Compreendemos que o ensino de literatura e de textos literários na EJA deve ser incentivado, exatamente porque, na maioria das vezes, foi negado a esses sujeitos, ao longo do processo de escolarização, o direito à literatura. Ao se negar esse direito, nega-se também ao sujeito, conforme preconiza Candido (2011, p. 176), o acesso à “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Já as oficinas para o ensino das Estratégias de Leitura (EL) têm como embasamento teórico-metodológico alguns aspectos do estudo de Solé (2014) em diálogo com os de Girotto e Souza (2010). Estas últimas, pesquisadoras brasileiras, também se apoiam nos pressupostos da metacognição e em autores norte-americanos como Stephanie Harvey, Anne Goudivs e Michael Pressley.

Girotto e Souza (2010) destacam um conjunto de Estratégias de Leitura (**conhecimentos prévios, conexões, inferência, visualização, questionamentos, sumarização e síntese**) que pode e deve ser ensinado e acionado pelo leitor, para facilitar a construção de sentidos do texto literário e a compreensão textual.

As EL estão associadas a diferentes tipos de ações cotidianas, como ler, ver, escrever, falar, ouvir, desenhar, indagar, sentir etc., que podem ser usadas de distintas formas no processo

de leitura. Assim, as autoras apontam que “um leitor capaz de compreender o significado do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê” (Giroto; Souza, 2010, p. 51).

Para aplicar o uso das Estratégias de Leitura, Giroto e Souza (2010, p. 61-63) formularam uma estrutura modular de oficinas para o ensino dessas estratégias que foram adaptadas à realidade brasileira, considerando-se, portanto, 60 minutos de aula, e que devem ocorrer em uma situação autêntica de leitura. Esse tempo de 1 hora foi assim distribuído:

- ✓ aula introdutória (modelação do professor) – 5 a 10 minutos;
- ✓ prática guiada (aluno tentará usar a estratégia ensinada sob supervisão do professor) e leitura independente e/ou leitura compartilhada, praticando a EL autonomamente – 35 a 50 minutos;
- ✓ partilha em grupo e avaliação – 5 a 10 minutos.

A *modelação* é a etapa na qual o professor/mediador explica como usar determinada estratégia. As autoras indicam que cada oficina de leitura tem o objetivo de ensinar uma única estratégia, mas isso não impede o leitor de usar outras que já foram ensinadas.

Na sequência, de acordo com Giroto e Souza (2010) e Solé (2014), cabe ao professor/mediador o papel de guia, no qual ele

[...] serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las...; também comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las (Solé, 2014, p. 104, sic).

Para Solé (2014, p. 95), as estratégias de leitura são procedimentos; portanto, “[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

Neste sentido, as oficinas de ensino das EL e as atividades propostas foram realizadas considerando-se 3 (três) momentos, conforme sugere Solé (2014), são eles: “antes” da leitura, “durante” a leitura e “depois” da leitura. Em cada um deles, propomos diferentes modos de ler como a leitura silenciosa, a proferição em alta voz e o jogral. Sugerimos também o uso de atividades de leitura diversificadas, que ensinem aos educandos como devem usar as EL, para compreenderem o texto literário (e não literário).

Ademais, ressaltamos que a proposta dessa prática, no contexto da EJA, considerou, além das subjetividades dos educandos, as questões pedagógicas específicas para essa

modalidade de ensino como: o currículo, a organização do espaço físico e, especialmente, o tempo das aulas, que é mais curto do que o das aulas do Ensino Médio Regular.

Com relação aos textos literários, optamos por não trabalhar uma obra específica, mas, sim, textos literários, cuja temática esteja associada à seca do Nordeste que, infelizmente, é muito atual não só para os educandos da EJA, mas também para o povo nordestino, particularmente para as pessoas de regiões interioranas.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, que tem como “principal objetivo compreender os fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais” (Rapimâm, 2015, p. 212). Já o seu percurso metodológico é a pesquisa-ação, cujas reflexões, análises e discussões se apoiam nos estudos sobre o ensino das Estratégias de Leitura, a partir dos teóricos mencionados anteriormente.

A primeira etapa deste estudo contemplou a pesquisa bibliográfica “[...] realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, com livros, artigos científicos, páginas de *websites*, sobre o tema [...]” (Matos; Vieira, 2002, p. 40, sic). Esse procedimento foi basilar, portanto, para pesquisarmos, levantarmos dados, analisarmos e discutirmos como o objeto de estudo vem sendo investigado e, especialmente, quais são suas principais contribuições no tocante ao ensino de leitura literária e à produção de sentidos de textos literários e sua compreensão.

Nessa etapa, realizamos também a leitura crítica e o aprofundamento de conceitos e concepções de leitura, compreensão textual, ensino de literatura, Estratégias de Leitura, oficinas de leitura, entre outros, que foram indispensáveis para a elaboração, planejamento e execução da prática aqui proposta: as oficinas de leitura. Além disso, a pesquisa bibliográfica forneceu dados e critérios mais assertivos para a seleção de textos literários, das Estratégias de Leitura a serem ensinadas, das atividades elaboradas, considerando os elementos constitutivos dos textos literários selecionados.

A segunda etapa da pesquisa-ação foi realizada no segundo semestre letivo de 2024, na escola-campo, visto que este estudo se relaciona a uma proposta de prática pedagógica que “[...] prevê uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa” (Thiollent, 1986, p. 16). O papel do pesquisador é, no entanto, central, pois, “na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15).

Ainda segundo o autor, essa metodologia resulta em uma intervenção do pesquisador em determinada realidade, podendo se configurar também em uma troca de conhecimentos,

saberes e experiências entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, neste caso, entre a professora-pesquisadora e os educandos da EJA. Concordamos, então, com Thiollent (1986, p. 16) quando este afirma que “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nessa etapa, após a identificação e a seleção das Estratégias de Leitura a serem ensinadas, elaboramos as atividades para a turma da EJA, que pudessem contribuir para o processo de construção de sentidos e para a compreensão textual. As atividades foram planejadas para serem executadas por meio de oficinas de leitura, enfatizando-se como se utilizarem as EL na prática. Dessa forma, conforme já mencionado, optamos por dividir as oficinas em 3 (três) momentos: “antes”, “durante” e “depois” da leitura de cada texto literário. Para analisar as interações e as aprendizagens dos educandos nesses momentos, utilizamos o diário de bordo e também gravação de áudio e vídeo.

Após a aplicação da prática, realizamos a análise dos dados coletados, ou seja, da compreensão textual realizada pelos educandos, a partir das observações empíricas dos momentos de execução das oficinas de leituras (registros de observação e gravações) e das análises do instrumento de coleta de dados, um conjunto de atividades (como um portfólio), realizadas individualmente, nas quais cada educando recorreu ao uso da EL, em sala de aula, em situação autêntica de leitura de textos literários.

Dessa forma, as atividades contemplaram: questionários e fichas com perguntas abertas e fechadas; tabelas e quadros alusivos e exemplificativos para que os sujeitos participantes preenchessem (vide Apêndices, p. 205); e outros tipos de atividades que foram confeccionados ao longo da pesquisa, de forma que fosse possível analisar a compreensão estabelecida pelos educandos e os seus entendimentos sobre o uso das Estratégias de Leitura e, se essas, de fato, contribuíram para a compreensão textual. Assim, para facilitar as análises dos dados coletados, cada educando foi orientado a organizar seu próprio portfólio de atividades, obedecendo à sequência das etapas realizadas.

O local da pesquisa, no qual ocorreu a aplicação da prática, foi a Escola Estadual de Ensino Médio e EJA Doutor Otávio Novais, localizada no Bairro de Oitizeiro, subúrbio do município de João Pessoa-PB. O entorno da escola é característico de um bairro residencial, apresentando estabelecimentos comerciais de pequeno e médio porte, além de serviços assistenciais como os Postos de Saúde da Família (PSF). Engloba, ainda, as comunidades Baleado; Bola na Rede; Cabral Batista; Independência; Ninho da Perua; Jardim Guaíba.

A instituição escolar de Ensino Regular oferta, nos turnos da manhã e da tarde, o Ensino Médio (EM). Já no turno da noite, funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA), ciclos V e VI, que correspondem também às etapas do EM. Em 2024, foram formadas 7 turmas em cada turno, atendendo, em média, 750 estudantes.

A escolha por essa unidade de ensino se deu pelo fato de a pesquisadora ali ministrar aulas de Língua Portuguesa, em turmas da EJA, sendo, inclusive, a professora regente da turma selecionada para a realização desta pesquisa. Assim, constatou-se, após o período pandêmico da Covid-19, o agravamento de entraves e dificuldades por parte dos educandos em relação à leitura, especialmente, à compreensão de textos literários.

No tocante à infraestrutura, a escola dispõe de 7 salas de aula; 1 sala de diretoria; 1 de secretaria; 1 sala de professores; 1 depósito, que deveria ser a biblioteca, porém não há estrutura adequada para leitura, devido à falta de espaço e problemas na fiação elétrica; 1 sala onde funciona um laboratório de informática; 1 sala para dispensa; 1 para almoxarifado; 1 sala de arquivo; 1 ginásio de esportes, com quadra coberta; pátio para recreação; canteiros com jardins; 1 cozinha; e 1 bateria de 03 banheiros, sendo 1 feminino e 1 masculino, adaptados para Pessoa Com Deficiência (PCD).

A equipe escolar conta com 43 docentes, uma gestora, uma coordenadora pedagógica, um secretário, uma técnica-administrativa, além da parceria com a empresa ECOS, que dispõe de 13 funcionários, prestadores de serviços (vigia, inspetor, auxiliar de limpeza e merendeira).

A escola-campo assiste a adolescentes, adultos e idosos, tanto do bairro da escola quanto de bairros próximos, como Jardim Veneza, Cruz das Armas e Jardim Planalto. A maior parte dos estudantes é proveniente de famílias de baixa renda.

Os sujeitos participantes são os educandos do Ciclo VI (correspondente à 3ª série do EM), os quais, devido à fase de terminalidade, ou seja, do fim dessa etapa escolar, deveriam apresentar um nível satisfatório de leitura e compreensão textual como requisito mínimo para a participação e ampliação de práticas sociais diversas.

Optamos por trabalhar com a turma do Ciclo VI – B, cuja média de matrículas em 2024 foi de 25 educandos, porém foi observado que, ao longo do ano letivo, não havia uma regularidade na frequência. Isso ocorre (u), porque parte dos educandos corresponde a pessoas de baixa renda e/ou em risco de vulnerabilidade social, exercendo algum tipo de atividade remunerada; já outra parte desse público é formada de mães e avós, que também trabalham para sustentar a família e têm muitas dificuldades de acompanhar todas as aulas.

Um dos critérios de escolha por essa turma foi a diversidade de gênero e idade, pois a faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa era de 18 a 55 anos de idade. A maioria era mulheres, duas, inclusive, com certa frequência, levavam seus filhos, crianças pequenas, para a escola, pois não tinham com quem deixá-las.

Ressaltamos que, como essa etapa da pesquisa envolve a contribuição/participação de seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio do processo CAAE de nº 76109323.6.0000.5188 (vide parecer, Anexo 1, p. 227). O projeto que originou esta tese foi orientado pela Resolução nº 510/2016, que trata das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais.

Todos os participantes foram informados previamente dos objetivos²⁴ da pesquisa, dos riscos, benefícios e dos procedimentos a serem aplicados no estudo, o qual, só após aceitarem nosso convite e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A, p. 206), pode ser realizado.

1.4 Organização da Pesquisa

Mediante a explanação apresentada, organizamos esta pesquisa em 05 (cinco) seções. A seção 1 discorre sobre os aspectos introdutórios do estudo, apresentando as motivações e as inquietações da pesquisadora, justificando a escolha de sua temática. Em seguida, contextualizamos a EJA e seus sujeitos, refletindo sobre essa modalidade de ensino, sua estrutura organizacional, operacional, sobre o seu currículo e a sua importância como política pública, cuja função equalizadora, reparadora e qualificadora almeja que o seu público-alvo possa concluir a Educação Básica, vislumbrando melhores condições de vida, de trabalho e, até mesmo, o ingresso no Ensino Superior. Apresentamos, ainda, o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando: a escolha da temática e sua justificativa, o objeto de estudo, o argumento de tese, problemática, os objetivos, o aporte teórico e os aspectos relacionados à metodologia.

A seção 2, intitulada *Meandros do ensino de leitura literária na EJA*, versa sobre os desafios, as possibilidades, as especificidades e as concepções do ensino da literatura e da leitura literária na EJA. Assim, apresentamos as Estratégias de Leitura Metacognitiva e o seu ensino, por meio das oficinas de leitura, como contribuição para incentivar a leitura e a compreensão de textos literários. Além disso, justificamos e discorremos sobre a escolha da temática e dos textos selecionados para as mediações literárias.

Já, na seção 3, *Prelúdio da seca: “antes” da leitura*, expomos o trabalho realizado “antes” da leitura dos textos literários, a importância da organização do espaço, da motivação da leitura, pontuando o seu planejamento, a seleção das Estratégias de Leitura para esse

²⁴ Ressaltamos que o objetivo geral da pesquisa mencionado no TCLE foi alterado, conforme sugestão de um membro da banca de qualificação.

momento e a elaboração das atividades realizadas pelos participantes da pesquisa. Refletimos e discutimos sobre a compreensão dos educandos, neste primeiro momento das oficinas.

Na seção 4, *Desbravando os sertões: “durante” a leitura*, discutimos acerca das principais dificuldades e entraves enfrentados pelos participantes da pesquisa “durante” a leitura de textos literários. Enfatizamos os primeiros indícios de que o uso das Estratégias de Leitura pode contribuir para a superação desses desafios, visando a uma leitura mais fluida do texto e a sua compreensão.

Na seção 5, *Fim da estiagem: “depois” da leitura*, refletimos e teorizamos sobre o uso das Estratégias de Leitura “depois” da leitura, visando à compreensão textual. Questionamos se e como as atividades elaboradas nessa etapa auxiliaram os educandos na elucidação de possíveis dúvidas e os direcionaram para a construção de sentidos adequados ao texto. Ademais, na subseção *Mosaico literário: uma releitura da seca no Nordeste*, compartilhamos as aprendizagens e os saberes literários dos participantes, construídos ao longo da prática, a partir da leitura de textos literários, utilizando as Estratégias de Leitura. Almejamos comprovar que o uso dessas Estratégias, pelos participantes, de fato, incentivou a leitura literária e facilitou a compreensão textual.

2 MEANDROS DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Nesta seção, discutimos, primeiramente, sobre os principais desafios e entraves relacionados à leitura literária na EJA, bem como, elencamos as possibilidades, as especificidades e as concepções do ensino da literatura e da leitura literária nesta modalidade de ensino. Na sequência, apresentamos as Estratégias de Leitura e o seu ensino, por meio das oficinas de leitura, como contribuição para incentivar a leitura literária e promover a compreensão de diferentes textos. Ademais, justificamos a escolha da temática, a seca do Nordeste, e apresentamos os textos selecionados para as mediações literárias.

2.1 Desafios e Potencialidades do Incentivo à Leitura Literária

Anteriormente, elencamos, de forma geral, alguns desafios enfrentados pelo público-alvo da EJA em relação ao acesso, à permanência e à conclusão dos seus estudos básicos. Apontamos também os principais impasses pedagógicos que afetam o trabalho de educadores, especialmente o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de considerarmos relevante, não incluímos a discussão sobre as precárias condições de trabalho, a ausência ou a insuficiência de formação docente inicial e continuada de qualidade, nem os baixos e/ou insuficientes salários dos educadores e profissionais da Educação Básica. Compreendemos, no entanto, que esses aspectos impactam, em maior ou menor intensidade, a qualidade da educação ofertada, especialmente pelo ensino público.

Faz-se necessário, contudo, pontuarmos os entraves relacionados, particularmente ao ensino da leitura literária e da literatura na EJA, assim como nos parece imprescindível discutirmos e refletirmos sobre as possibilidades e potencialidades do seu ensino, justamente, porque defendemos que todos têm o direito de acesso à literatura.

À vista disso, apontamos que, desde a Educação Infantil, a escola faz uso de textos literários, inclusive para o ensino da leitura e escrita. Mesmo assim, ao longo do processo de escolarização, ocorre, muitas vezes, um fenômeno para o qual Cosson (2021a, p. 21, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, mais precisamente no capítulo intitulado *A Literatura Escolarizada*, nos alerta sobre os principais equívocos do trabalho com os textos literários na escola, entre eles, a escolha de textos, apenas por serem considerados curtos e divertidos para a etapa do Ensino Fundamental, e a apresentação cronológica e superficial das escolas literárias no Ensino Médio. Mais que isso, Cosson (2021a, p. 23) concebe o ensino da literatura como base para o letramento literário que é uma prática social e, portanto, de responsabilidade da

escola. A crítica que ele expõe, apoiado também por Soares (1999), não é, contudo, sobre a escolarização da literatura, e, sim, como fazê-la sem descaracterizá-la, sem que a literatura perca a sua essência e o seu poder de humanização.

Concordamos com as observações dos autores supracitados e nos inquietamos ainda mais, porque entendemos que a leitura literária, na EJA, muitas vezes não é explanada promovendo a sua natureza estética, o seu teor e valor literário, o encantamento, a fabulação e outras potencialidades. Não raras vezes, nas aulas de Língua Portuguesa, a literatura serve de pretexto para o ensino centrado na explanação de elementos linguísticos, na morfossintaxe, na temática do texto, na estrutura, na tipologia do texto, no gênero textual etc.

Sabemos e compreendemos que esses aspectos são importantes e devem ser ensinados, mas por que também não explorar os aspectos literários? Aliás, até mesmo quando se tenta abordá-los, geralmente com questões de interpretação textual, observamos que ainda persiste uma visão limitada, deturpada, utilizando-se questões pré-formuladas, orientando que o alunado responda, transcrevendo na íntegra o que já está explícito no texto.

Dessa forma, reforçamos que a concepção de leitura que norteia este estudo tem como base a intrínseca relação estabelecida entre autor-texto-leitor. Nela, o diálogo e a interação do sujeito-leitor com o texto possibilitam a produção de múltiplos sentidos. Acrescentamos que, dependendo do objetivo de leitura, essa relação poderá resultar em (des)encontros, embates, mas também em encantamento, fruição, fabulação, ou, ainda, em maneiras de adquirir novos conhecimentos, saberes e de se repensarem os (pre)conceitos.

Assim sendo, a leitura é concebida como uma ação, uma atividade de produção de sentidos, focalizando uma perspectiva sociocognitivo-interacional da língua e privilegiando os **“sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação”** (Koch; Elias, 2017, p. 12, grifos das autoras).

Evidenciamos, à luz de Cosson (2021a, p. 39-40, sic) que, nessa concepção, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação”.

A escolha por essa concepção dialoga, por um lado, com a valorização dos saberes e das experiências dos educandos da EJA e, por outro, contempla a propositura metodológica deste estudo: o ensino de Estratégias de Leitura que tem como base o acionamento contínuo da “estratégia-mãe” ou “guarda-chuva”, referindo-se ao **conhecimento prévio** do sujeito-leitor. Esses termos são utilizados pela corrente metacognitiva norte-americana e estudados por Girotto e Souza (2010, p. 66).

Nesse viés, considerando as especificidades da EJA e de público-alvo, algumas já explanadas na seção introdutória, ressaltamos alguns aspectos que nos são valiosos:

1º) neste estudo, o trabalho *de* e *com* a leitura literária proposta considera a necessidade de encontrar meandros, caminhos, talvez sinuosos, almejando que os educandos se sintam, primeiramente, acolhidos, incluídos e conscientes do seu papel como protagonistas no processo de construção de sentidos, no ato de ler e de compreender textos;

2º) a leitura literária não deve se limitar ao ato da leitura solitária, isto é, por mais que os educandos a realizem em sala de aula em momentos de leitura silenciosa, é preciso superar a ideia equivocada de que ler é para quem gosta de estudar, para intelectuais, pois esse discurso (e prática) ainda se faz muito presente em salas de aula, principalmente as noturnas;

3º) refletimos ainda sobre o lugar/espço (físico) que os textos literários ocupam e como circulam dentro e fora das salas de aula. Questionamos, por exemplo, se:

- i) a biblioteca escolar (quando há) funciona também no período da noite para atender os sujeitos da EJA;
- ii) se não há biblioteca, há uma sala de leitura ou outro espaço, no qual os livros podem ficar expostos para leitura e empréstimo?
- iii) há um acervo diversificado que contemple, minimamente, os interesses do alunado da EJA?

Ora, compreendemos que essas dificuldades atingem todas as etapas de ensino, mas na EJA, com raras exceções, não há ações permanentes de incentivo à leitura literária para jovens, adultos e idosos. O fato é que essa responsabilidade recai, quase que exclusivamente, para o professor de Língua Portuguesa, que assume o importante papel de mediador não só da leitura literária, mas também do ensino de literatura.

Sobre esse aspecto, lembramos que nem sempre a equipe docente que trabalha na EJA tem formação especializada para assistir a esse público-alvo. Pelo contrário, é muito comum que, devido à sobrecarga de trabalho e à precária condição de trabalho, os mesmos docentes que ministram aulas pela manhã e/ou no turno vespertino, no Ensino Regular, optem por trabalhar, à noite, na mesma unidade de ensino (ou não) com as turmas da EJA. Tal fato resulta na reutilização de textos e atividades que, em sua maioria, são descontextualizadas para o alunado da EJA, ou seja, os materiais são reaproveitados, desconsiderando as especificidades tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto dos educandos.

Convém apontarmos uma dificuldade que tivemos ao longo da pesquisa: a ausência de teóricos que se debruçam sobre a leitura literária especificamente na EJA, evidenciando, por conseguinte, sua ausência na academia. Também é oportuno acrescentar que o levantamento das pesquisas apresentado anteriormente sobre as Estratégias de Leitura (EL), na EJA, revelou que apenas duas dissertações, de Mestrado Profissional, ou seja, não acadêmico, utilizaram práticas com textos literários.

Parece-nos que, assim como a literatura infantil muitas vezes é renegada, a literatura para o público-alvo da EJA é colocada em detrimento de outros conteúdos disciplinares, excluindo, cada vez mais, a possibilidade de garantir a esses sujeitos o seu direito à literatura.

O fato é que muitas discussões e reflexões que apontamos ao longo desta pesquisa sobre o incentivo à leitura literária e a sua compreensão pelos educandos da EJA resultam, por um lado, de adequações, flexibilizações e ajustes, à luz de teorias e estudos, ora voltados para a Educação Infantil, ora para o Ensino Fundamental e/ou Médio. Por outro lado, recorremos a experiências professorais da autora, vivenciadas em sala de aula, pois

é certo que, de posse de uma concepção de educação, de linguagem, de leitura e de literatura, o professor poderá – ele mesmo – organizar propostas pedagógicas mais abertas e arejadas para o “ensino” de literatura. Tal ensino deve ser orientado não para a reprodução de sentidos já prontos e acabados (tais como respostas a questionários de leitura), mas, sim, como a execução de metodologias que levem os estudantes a criarem mais sentidos aos textos literários indicados ao longo dos períodos letivos (Silva, 2023, p. 46, destaque do autor).

Neste sentido, a mediação da leitura literária e o ensino de literatura adequada aos educandos da EJA tornam-se uma tarefa ainda mais desafiadora. Amparados, porém, na concepção de leitura, aqui já apontada, esperamos minimizar os desafios já mencionados e ampliar, para os jovens, adultos e idosos, o acesso diversificado às literaturas e aos textos literários, incentivando a leitura e fomentando a sua compreensão.

Assim sendo, concordamos com a proposta de Silva (2023) ao mencionar o professor como o agente de ensino da literatura criativo e competente na arte de criar caminhos, direcionar, motivar e, em certos casos, apresentar a literatura também aos educandos da EJA, porque ela

nas suas diferentes formas de representação, coloca-se na vida das pessoas nas diferentes fases da sua existência. Mas, fruir a literatura “como se deve” depende de um complexo conjunto de estimulações sociais que operam dinamicamente no sentido de fazer com que essas pessoas frequentem e passem a gostar de diferentes gêneros literários. Nessa área, além da família, a escola exerce um papel fundamental (Silva, 2023, p. 37, destaque do autor, sic).

Para tratar da fruição, do prazer de se embrenhar na literatura “como se deve”, o autor condiciona o trabalho do professor, enfatizando como “não” se deve trabalhar, porque “há comportamentos que complicam, reduzem ou, por vezes, aniquilam as chances de que reais leitores de literatura venham a ser formados no/pelo contexto da escola” (Silva, 2023, p. 38).

Ressaltamos que as recomendações apontadas por Silva (2023) contribuíram para o planejamento das oficinas de leitura, para a seleção dos textos, para a elaboração de atividades etc., visando ao incentivo da leitura literária e à sua compreensão, porque ler e compreender são ações basilares para o alcance da fruição.

A primeira sugestão apontada pelo autor já foi explanada, trata-se da crítica à didatização da literatura, pois, “quando não há espontaneidade e nem liberdade, o leitor não lê para fruir, mas para responder questões e acertar aquilo que se deseja dele, para atender a propósitos pragmáticos ou institucionais de avaliação de aprendizagem” (Silva, 2023, p. 39, sic).

Reiteramos, no entanto, que, quando se lê com o intuito de fruir, também não basta só decodificar, faz-se necessário produzir sentidos adequados para se chegar à compreensão e à fruição, ao deleite. Na EJA, a leitura (individual e compartilhada) e a interação entre os sujeitos mediada pelo professor podem se configurar como um tipo de avaliação, não da aprendizagem, mas sim da compreensão textual realizada pelos educandos. Desse modo, devemos formular perguntas, levantar hipóteses, estabelecer conexões, considerando os saberes do alunado, ou seja, orientar caminhos possíveis para se construírem sentidos. Sendo assim, reforçamos a importância do professor-mediador também como um avaliador, uma “bússola”, que pode indicar caminhos possíveis, não certos, não errados, mas sim sentido(s) e significado(s) adequado(s) ou não.

O segundo aspecto sugerido por Silva (2023) trata da necessidade de diversificação das obras e textos literários, contemplando os interesses, os sonhos e os anseios do alunado. Para tanto, o autor defende que o incentivo à leitura esteja incluído no projeto-político-pedagógico da escola como uma atividade de responsabilidade de todos os professores e em todas as séries. Assim, “a literatura será apresentada como uma condição importante para o crescimento cognitivo, emocional e atitudinal dos estudantes ao longo do seu trajeto escolar, da educação básica ao ensino superior” (Silva, 2023, p. 41). Ora, isso evitaria que o alunado da EJA chegasse ao último ciclo de escolarização sem sequer ter apreciado “como se deve” um poema, uma crônica, um conto, um cordel etc.

O terceiro e último ponto sugerido pelo autor é

fugir da redundante lógica de organização de lições de leitura dos livros didáticos (ler ou recitar, responder questionário sobre o texto, fazer exercícios gramaticais e culminar com uma redação), venho sugerindo que os professores explorem a riqueza dos textos literários através de situações que envolvam as demais artes. Assim, por exemplo, ao propor um conto para ser lido por um grupo, o professor desafia os estudantes com situações envolvendo pintura, mímica, teatro, música, vídeo-cinema, escultura, dança e/ou fotografia – as ferramentas digitais, hoje corriqueiras, permitem aos estudantes gerar “mais sentidos” a partir do conto lido (Silva, 2023, p. 42, sic, destaque do autor).

Refletindo sobre essa sugestão e compreendendo a escola como um espaço de compartilhamento de saberes e experiências, construímos com os participantes da pesquisa o que denominamos como *mosaico literário*, cujo objetivo é materializar aquilo que foi lido, internalizado, compreendido e sentido ao longo da prática. De outra forma, pretendíamos tornar a compreensão e o que dela pudesse resultar como o conhecimento, a aprendizagem, a vivência, que são elementos abstratos, em algo concreto, simbólico e, ao mesmo tempo, significativo.

De acordo com Mendes (2019, s. p., grifos da autora), o mosaico “é uma forma de **arte** que envolve a montagem de pequenos pedaços de rocha, concha, azulejo ou vidro juntos para criar um padrão que pode ser abstrato ou representacional. É uma **arte milenar** que remete à época greco-romana, na qual teve o seu apogeu”. A matéria-prima que compôs o nosso mosaico foram as produções da turma, que refletem a compreensão dos textos literários apreciados. Assim como um mosaico de pedras, em que o todo se faz por partes, o mesmo se deu com nossa prática, pois, inicialmente, ensinamos as EL, desenvolvemos e aplicamos atividades, para que, ao final, a compreensão se transformasse nesse “todo” aqui mencionado.

Desse modo, a literatura pode dialogar com outras possibilidades de expressões artísticas e culturais como a fotografia, a dança, a pintura, a escultura, a música, o grafite, o artesanato, incluindo o uso do bordado, do crochê, da cerâmica, do vidro, de materiais recicláveis, entre outros, considerando as subjetividades e os saberes dos educandos.

Ademais, compreendemos também que as expressões artísticas são formas de desenvolver, valorizar e visibilizar as diferentes habilidades desses sujeitos, pois, muitas vezes, o contexto escolar, especialmente o da EJA, as desconsidera. Evidenciamos, inclusive, dificuldades que esse público-alvo possui de expressar e verbalizar emoções, sentimentos como também de experimentar sensações, aspectos que podem dificultar a recepção de uma obra ou texto literário.

Ressaltamos que a construção colaborativa do *mosaico literário* dialoga também com a etapa da sequência básica *interpretação*, proposta por Cosson (2021a, p. 65-66) como forma de registro interpretativo de leituras literárias, pois,

quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.

O *mosaico literário*, contudo, não deverá ser percebido como um produto educacional final, geralmente solicitado aos discentes de cursos de mestrado profissional. O intuito, aqui, é promover a leitura e a compreensão de textos literários, enfatizando ao alunado que, de alguma forma, o que é lido, compreendido e sentido pode ter um valor simbólico, afetivo, significativo para si e para o outro, sendo essa uma das facetas da literatura, ou seja, sensibilizar, humanizar o eu, o outro e a nós.

A cada texto literário trabalhado nas oficinas de leitura, incentivamos a turma a refletir e materializar algo significativo, interessante e que foi compreendido, seja um cenário, uma personagem, uma palavra ou expressão, uma situação, um sentimento, entre outros aspectos.

Desse modo, esperamos que o *mosaico literário* seja percebido pelos participantes não como um simples objeto com cores, formas e que foi montado sem um propósito – de modo contrário, esperamos que ele possa ser considerado uma representação material possível dos múltiplos sentidos e significados, construído na interação entre leitor-autor, por meio dos textos literários, em situações autênticas de leituras, mediadas pela professora-pesquisadora.

2.2 Estratégias de Leitura e a Compreensão Textual

Pontuamos na seção introdutória que, para incentivar o alunado da EJA a ler e a compreender textos literários, adotamos as Estratégias de Leituras Metacognitivas, à luz de Girotto e Souza (2010), que se embasaram nos estudos da corrente norte-americana, particularmente nas autoras Harvey e Goudvis (2007).

Ressaltamos que os estudos das autoras brasileiras abarcam os trabalhos de compreensão leitora destinados a crianças, por meio de textos literários, portanto, as obras, as atividades, as metodologias destinam-se à etapa da Educação Infantil e/ou ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os fundamentos teóricos, as concepções de leitura, literatura e a metodologia, suscitando reflexões e, posteriormente, realizando as devidas adaptações, modificações e ajustes para contemplar os

anseios, as dificuldades, as necessidades dos educandos da EJA e as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino.

Reiteramos que esse processo de reflexão e de adaptação ocorreu ao longo do curso, a partir de textos lidos e discutidos nas disciplinas, da participação de diferentes tipos de eventos, grupos de pesquisa e de outras atividades acadêmicas e extracurriculares. Essas incursões comprovam a necessidade de mais pesquisas que traduzam outras realidades da EJA, pois consideramos que este estudo poderá impulsionar reflexões e discussões que emergem de uma realidade muito específica, em um contexto escolar multifacetado, considerando a localidade geográfica, a cultura e as subjetividades dos educandos como a diferença de idade, gênero, classe, raça, entre outros aspectos.

Nessa direção, destacamos que o ato de ler e compreender é indissociável e inerente ao processo de interpretação crítica do que se lê, ouve-se, visualiza-se. Assim, para se alcançar a fruição, a sensibilização e a humanização, por meio da apreciação de uma obra literária, fazem-se necessário criar sentidos e significados adequados ao texto, desvelando camadas e mais camadas de sentido(s), processo que ultrapassa a decodificação do texto.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007), essa busca do leitor pela construção de sentidos e de significados das palavras e expressões se embasa em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. Desse modo, articulando essa ideia com o contexto escolar da EJA, para que essa busca se torne eficiente e eficaz para o educando, é preciso que o professor ensine como realizá-la, explicando que podemos fazer, por exemplo, conexões, inferências e perguntas ao texto, acionando o nosso repertório de informações, de conhecimentos prévios e experiências. Sendo assim,

quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...] podemos ter uma pergunta ou uma inferência. Não é meramente suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos referem seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a produzir sentido para o que eles leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto através de suas conexões com os personagens, os eventos e os problemas (Harvey; Goudvis, 2007, p. 36, tradução nossa).

No capítulo 1 do livro *Strategies that Work* (Estratégias que funcionam), mais especificamente, no subtópico *Comprehension as a Mean to Understanding* (Compreensão como um meio de entender), as autoras, Harvey e Goudvis, mencionam alguns desafios do trabalho professoral que acarretam uma pressão cotidiana como a sobrecarga de trabalho, a grande quantidade de conteúdos a serem ensinados para dar conta do currículo, a pressão para alcançar resultados satisfatórios nas avaliações externas e tantos outros aspectos. Percebemos

que a atuação professoral no campo educacional norte-americano também enfrenta desafios, o que não nos impede de refletir, criticar e lutar coletivamente por melhorias no cenário brasileiro.

Nesse sentido, o ensino do uso das Estratégias de Leitura (EL) que leve à compreensão, para docentes de ambas as realidades, norte-americana e brasileira, pode resultar em muitos benefícios, a curto e a longo prazo, tanto para o professor quanto para o alunado. Segundo as estudiosas norte-americanas, “compreensão significa que leitores pensam não somente sobre o que eles estão lendo, mas sobre o que eles estão aprendendo. Quando leitores constroem significados, eles estão construindo seus armazéns de conhecimento (Harvey; Goudvis, 2007, p. 38, sic, tradução nossa).

Assim sendo, concordamos com as autoras ao considerarmos que o propósito maior da leitura é a compreensão. Compreender para se informar, se instruir, se entreter, para adquirir conhecimentos, para fruir, entre outras finalidades. Por isso, elas enfatizam a importância de o professor ler a obra ou texto literário com a sua turma e no momento que ele recorrer ao uso da EL, deve-se fazer a modelagem, ou seja, verbalizar, explicitar, externalizar o seu pensamento para que o alunado compreenda como usá-la, configurando o ensino (prático) do uso da EL.

Lembramos que compreender um texto é um passo basilar para atingirmos um nível de leitura crítica adequado e também realizarmos uma interpretação. Assim, a compreensão é uma atividade que exige esforço para procurar, na tessitura textual, pistas, dicas, informações explícitas e implícitas que auxiliem o sujeito-leitor a formular sentidos e significados aceitáveis e apropriados que o texto possa lhe conferir.

Nessa direção, Koch e Elias (2017, p. 39-40, grifo das autoras), no capítulo *Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual*, do livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, afirmam que “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias **estratégias** sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória [...] conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional”.

Sendo assim, percebemos a proposta de Girotto e Souza (2010) como possibilidade também de tornar claro aos leitores que, ao usarmos as EL, acionamos esses conhecimentos prévios:

- a) o *linguístico*, facilitando a compreensão ao considerar os conhecimentos gramaticais, lexicais, composicionais, organizacionais, estruturais, funcionais do texto, entre outros;
- b) o *enciclopédico/ extralinguístico/conhecimento de mundo*, que facilita a compreensão, considerando aqueles conhecimentos “[...] alusivos à vivências pessoais e eventos

espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (Koch; Elias, 2017, p. 42);

- c) o *interacional*, que envolve outros tipos de conhecimentos: o *ilocucional* para reconhecer o objetivo proposto pelo autor do texto; o *comunicacional*, considerando o quê, como escrever e para quem escrever; o *metacomunicativo*, que se refere à aceitabilidade e à compreensão do texto pelo leitor; e o conhecimento *superestrutural*, reconhecendo os diferentes tipos de gêneros e as tipologias textuais que circulam nas esferas sociais (Koch; Elias, 2017, p. 46-54).

De acordo com Solé (2014, p. 94), a metacognição é a “capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la”. Desse modo, o ensino das EL Metacognitivas para compreensão deve contemplar a ideia de que elas são

[...] os meios para um fim, não um fim em si mesmo. Ensinar estratégias em nome da estratégia não é a finalidade [...]. Então nosso objetivo quando trabalhamos com professores e alunos em salas de aula é explicitamente ensinar um repertório de estratégias para pensar que são usadas para aumentar o motivo do entendimento e interesse (Harvey; Goudvis, 2007, p. 37, sic, tradução nossa).

Neste sentido, lembramos o pioneirismo da teoria da aprendizagem significativa²⁵ (Ausubel, 1968), sustentando que a aprendizagem ocorre de forma gradual e processual, sendo constituída por esquemas cognitivos mentais e ancoragem de ideias-chave, criados, modificados e ampliados, por meio do acionamento do conhecimento prévio. Essa teoria foi basilar para se repensar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a disseminação de pesquisas acerca das Estratégias de Leituras Metacognitivas e de seu uso em sala de aula, especialmente a partir da década de 1980.

Ao revisitarmos as pesquisas mais recentes sobre as EL, encontramos diferentes abordagens e métodos de aplicação e uso. Percebemos, no entanto, semelhanças e, principalmente, convergência em pelo menos um aspecto: o conhecimento prévio como ponto de partida para a compreensão.

Como exemplo, citamos os estudos de Kleiman (1999, 2005) que sugerem uma distinção em relação à finalidade do uso das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, embora entendendo que ambas apresentam, como base, o ativamento dos conhecimentos prévios. Para ela, as primeiras são usadas a fim de se compreenderem os aspectos linguísticos do texto, e as últimas os aspectos semânticos, considerando “a elaboração de objetivos de leitura, a ativação

²⁵ Para aprofundamento da teoria ausubeliana, indicamos os estudos de Moreira (1999) e Pelizzari *et al.* (2002).

de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses” (Kleiman, 2005, p. 34) como as três principais EL metacognitivas.

Nessa direção, os estudiosos norte-americanos, Duke e Pearson (1992), no capítulo, *Effective practices for developing reading comprehension*²⁶, do livro *What Research Has to Say About Reading*²⁷, identificaram seis estratégias de compreensão: fazer previsões, pensar em voz alta, reconhecer a estrutura do texto, representar o texto visualmente, elaborar resumos e fazer perguntas/questionamentos.

Conforme pontuamos anteriormente, outros estudos norte-americanos indicam EL semelhantes entre si, como os de Zimmermann e Hutchins (2003, p. 5-6), em *7 Keys to Comprehension: how to help your kids read it and get it!*²⁸. As autoras fornecem a professores e familiares das crianças instruções práticas na aplicação de sete estratégias, que auxiliam o sujeito-leitor a ler e compreender, são elas:

- ✓ acionar o conhecimento prévio;
- ✓ criar imagens mentais;
- ✓ estabelecer questões;
- ✓ fazer inferências; determinar o que é mais importante (ideias, temas);
- ✓ sintetizar informações; e
- ✓ usar estratégias *fix-up* (fixar uma estratégia para resolver um problema identificável).

Nessa perspectiva, Harvey e Goudvis (2007, p. 42, tradução nossa), no livro já citado, *Strategies that Work (Estratégias que funcionam)*, mencionam a pesquisa de Pearson *et al.* (1992), publicada no capítulo 7, *Developing Expertise in Reading Comprehension: what should be taught and how should it be taught*²⁹, elencando seis estratégias que leitores eficientes acionam para compreender textos:

- ✓ buscam por conexões entre o que eles sabem e a nova informação que encontram;
- ✓ fazem perguntas sobre eles mesmos, sobre os autores e sobre os textos que leem;
- ✓ fazem inferências durante e após a leitura;
- ✓ diferenciam ideias importantes das secundárias;
- ✓ sabem sintetizar a informação; e
- ✓ monitoram constantemente seu entendimento, corrigindo possíveis falhas na compreensão.

²⁶ *Práticas eficazes para desenvolver a compreensão da leitura* (tradução nossa).

²⁷ *O que a pesquisa tem a dizer sobre a leitura* (tradução nossa).

²⁸ *7 chaves para a compreensão: como ajudar suas crianças a ler e entender!* (tradução nossa).

²⁹ *Desenvolvendo perícia em compreensão de leitura: o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado* (tradução nossa).

Mediante essas pesquisas, Harvey e Goudvis (2007) também propõem sete Estratégias de Leitura, mas com um diferencial: acioná-las para compreender também textos literários. As autoras elegem as seguintes EL:

- ✓ acionar os conhecimentos prévios;
- ✓ estabelecer conexões
- ✓ fazer questionamentos ao texto;
- ✓ realizar inferências;
- ✓ estimular a visualização;
- ✓ determinar o que é importante por sumarização; e
- ✓ sintetizar a informação.

No contexto brasileiro, Girotto e Souza (2010) apresentam, no capítulo 2, *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, do livro *Ler e Compreender: estratégias de leitura* (Souza et al., 2010), as seguintes EL: **conexões, inferência, visualização, questionamentos, sumarização e síntese**. Todas essas estratégias são acionadas por meio do **conhecimento prévio** do sujeito-leitor, chamado de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva* (Girotto; Souza, 2010, p. 66).

Nesse viés, para esta tese, optamos por utilizar o conjunto acima sugerido por Girotto e Souza (2010) assim como o esquema da oficina de leitura, proposto também por elas, instrumentos com os quais ensinamos os educandos como usar as EL para compreender textos literários, em sala de aula.

Desse modo, justificamos que estimular o acionamento constante dos **conhecimentos prévios** do sujeito-leitor é essencial para o ensino e a utilização das demais EL, pois é a este “armazém” de conhecimentos, informações, fatos e experiências que recorremos para ler e compreender não só os textos, mas também o eu, o outro e o mundo.

Sendo assim, o uso das **conexões** pelo sujeito-leitor consiste em relacionar o que lê (vê e ouve) a

- ✓ outros textos, a música, filme, imagem etc. – a chamada conexão **Texto-Texto** (T-T);
- ✓ situações ou experiências vivenciadas pelo leitor – conexão **Texto-Leitor** (T-L);
- ✓ algo que fez ou faz parte da realidade do leitor e do mundo – conexão **Texto-Mundo** (T-M).

Percebemos que o ensino do uso dessas conexões pode amparar o reconhecimento das características estruturais, dos aspectos linguísticos e autorais de diferentes tipos de textos e gêneros textuais, facilitando a compreensão pelo leitor. Ademais, essa EL pode contribuir tanto

para ampliar o repertório de leitura quanto para selecionar obras, gêneros e autores preferidos pelo leitor.

De acordo com Cosson (2021b, p. 73, sic), as conexões podem ser utilizadas quando consideramos o modo de leitura contexto-leitor, buscando “traçar paralelos entre a obra e o leitor ou procura identificar pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor, privilegiando conexões pessoais entre o que está lendo e o que se viveu”.

Assim como as conexões, a **inferência**, segundo as autoras, é uma das estratégias mais utilizadas, pois se inferem sentidos sobre “[...] expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e ‘não visuais’ de um texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 75, grifo das autoras). Por isso, é possível acionar a inferência para “ler nas entrelinhas”, tentando compreender o que “não está dito” ou, ainda, o que “está implícito”.

Dessa forma, o ensino dessa estratégia direciona o leitor a inferir algo que já sabe sobre o que está sendo lido/ouvido/visualizado. Essa inferência pode ser sobre o título do livro ou texto, o tema, uma personagem, a organização do texto, gênero e tipologia textual, entre outros aspectos, pois, “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (Giroto; Souza, 2010, p. 76, sic).

Já a **visualização** objetiva inferir e elaborar significados ao criar imagens mentais, contribuindo para compreender, por exemplo, o ambiente, o cenário, as ações e expressões de personagens etc.; é um tipo de inferência relacionada à percepção sensorial, sentimentos e emoções. Para Giroto e Souza (2010, p. 88), “[...] o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados”.

Observamos que as EL conexões, inferência e visualização se aproximam e se relacionam entre si. Dessa maneira, o leitor realiza uma conexão, porque consegue inferir algo sobre o texto ou consegue visualizar um cenário, quando faz conexões entre o texto ficcional e o ambiente real e assim por diante. Por isso, as autoras indicam que as EL devem ser ensinadas uma a uma, para que o leitor consiga diferenciá-las e, ao mesmo tempo, construir em sua mente um repertório desses recursos que poderá ser acionado, adequadamente, no processo de leitura, visando à construção de sentidos, facilitando sua compreensão.

A **sumarização** é a estratégia de determinar e destacar o que é mais importante no texto. Cabe dizer que nem sempre essa tarefa é fácil; pelo contrário, dependendo do texto e do objetivo da leitura, determinar o essencial entre tantas informações e detalhes interessantes se torna algo desafiador.

Preferimos pensar que os dias de sublinhar e checar a ideia principal acabaram. Infelizmente, exercícios de compreensão e questões nos testes, provas e concursos, ainda exigem que os leitores escolham uma ideia principal. Já podemos perceber que em parágrafos construídos artificialmente, como aqueles que vemos em testes padronizados, há somente uma única ideia. No entanto, determinar ideias essenciais em um texto autêntico como um trecho de um livro infantil, um editorial de jornal, ou um livro não-fictício pode não ser tão fácil (Giroto; Souza, 2010, p. 93, sic).

Percebemos que o ensino da sumarização deve levar o leitor a diferenciar as partes do texto que são relevantes para a sua compreensão global e ajudá-lo a desprezar os detalhes secundários, ou seja, o leitor precisa entender que, na ficção, muitas informações são auxiliares, complementares, como a descrição de um cenário ou ambiente, por exemplo. Assim, “o leitor se lembra melhor dos fatos e detalhes quando os relaciona aos conceitos mais amplos, separando o que julga importante do interessante. Só depois que destaca e examina os detalhes da informação é que pode chegar à ideia principal do texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 94).

Para o público-alvo da EJA, a sumarização pode ser vista como algo sem muito sentido, pois, constantemente, ouvimos queixas quando perguntamos sobre a ideia central de determinado texto. Em geral, reclamam de ter que ler tudo para resumir em poucas palavras ou de por que escrever tanto se só interessa determinado trecho ou ideia. Precisamos, portanto, deixar claro que, em um romance, por exemplo, a narrativa e o seu enredo, estruturalmente, são mais extensos do que em um conto ou uma crônica, mas que cada gênero literário possui partes essenciais e partes secundárias, e que a sumarização auxilia nessa divisão e na busca pela ideia central que precisa ser lembrada.

Outra EL que pode auxiliar a compreensão é a **síntese**, que, conforme Giroto e Souza (2010, p. 103), “é mais do que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la”.

Ao sintetizar as informações, o leitor pode, inclusive, melhorar a sumarização, descartando partes secundárias do texto e enfatizando as ideias mais relevantes. Percebemos que a síntese e a sumarização também se relacionam e ajudam o leitor a ter um entendimento global do texto.

Outro aspecto que observamos no capítulo apresentado por Giroto e Souza (2010) e também enfatizado por Harvey e Goudvis (2007) é que os **questionamentos** são relacionados ao uso de todas as EL, pois, a partir de perguntas provocativas realizadas pelo professor ao alunado, acolhem-se as experiências do leitor, estimulando cada vez mais a curiosidade.

Perguntas são o coração do ensino e aprendizado. Os seres humanos são levados a darem sentido ao seu mundo. As perguntas abrem as portas para a compreensão. Questionar é a estratégia que impulsiona os leitores. Quando os leitores têm perguntas, é menos provável que abandonem o texto. Leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de lerem. Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas, e as ideias do texto (Harvey; Goudvis, 2007, p. 44, sic, tradução nossa).

Nessa direção, as atividades de leitura literária (e não literária) são instrumentos que devem estimular e ampliar o uso do repertório de todas as EL, para que o alunado alcance a compreensão global do texto. Como em um jogo de “quebra-cabeça”, porém, para entendermos a tessitura textual, conforme explanado anteriormente, acionamos os conhecimentos a partir de variados aspectos (por exemplo, o vocabulário) que podem contribuir, mas também dificultar a construção de sentidos e significados a serem formulados e elaborados pelo sujeito-leitor. Sendo assim, inspiradas em Girotto e Souza (2010), construímos e adaptamos atividades em formatos de quadros, tabelas e cartazes como também utilizamos os gráficos organizadores à luz de Bromley, De Vitis e Modlo (1995).

Dessa maneira, as atividades de leitura literária devem ser elaboradas para que os leitores acionem as EL, a fim de lembrar, relacionar, recapitular, partilhar, recontar, resumir, sintetizar, prever, inferir, registrar ideias, criar imagens mentais, levantar e refutar hipóteses, entre outras ações relacionadas ao processo de leitura e compreensão textual.

Para praticar o uso das EL que podem levar à compreensão textual, Girotto e Souza (2010) indicam, como suporte pedagógico, o uso do quadro/cartaz âncora, quadro recapitulativo, quadro síntese, da folha do pensar, entre outros, cujos registros devem ser avaliados tanto pelo professor quanto pelo aluno ao longo da oficina de leitura.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 83, tradução nossa), os **cartazes âncoras** “fazem tanto os pensamentos dos alunos quanto os dos professores visíveis e concretos. Estes cartazes conectam o ensino e a aprendizagem passados ao ensino e à aprendizagem futuros [...] Professores e alunos podem fazer uso de vários tipos de cartazes âncoras”.

Para além de reescrever um trecho do texto ou copiá-lo, essas atividades têm como propósito tornar visível o pensamento, por meio da escrita. Desse modo, elas servem de suporte, apoio ou andaime para o ensino e a aprendizagem, pois permitem ao sujeito-leitor pensar sobre suas ideias e registrar sua própria resposta e compreensão, “antes”, “durante” e “após” a leitura.

As **folhas do pensar** “incluem gráficos organizadores, formulários de duas ou três colunas, iniciadores de respostas, teias, mapas conceituais etc. [...] possuem um final em aberto

que convida os alunos a refletirem profundamente e amplamente sobre suas perguntas, opiniões, reações, inferências, conexões” (Harvey e Goudvis, 2007, p. 90, tradução nossa).

Outro recurso que pode ser elaborado como atividade “antes”, “durante” e “depois” da leitura é o **gráfico organizador** que, para Bromley, De Vitis e Modlo (1995, p. 6, tradução nossa), “é uma representação visual do conhecimento. É uma forma de estruturar informações, de organizar aspectos importantes de um conceito ou tópico [...]”. Esse recurso pode, portanto, promover um aprendizado ativo, auxiliando o leitor a identificar, por exemplo, as partes do texto mais relevantes ou, ainda, as características e atitudes dos personagens que precisam ser lembradas, ou seja, aspectos basilares para a compreensão textual.

Há vários tipos de gráficos organizadores em que, em geral, se utiliza da linguagem verbal e visual, como o mapa mental, mapa conceitual e o diagrama de Venn³⁰. Dependendo, porém, do objetivo do que se quer aprender, conhecer, estudar, podem-se associar desenhos, cores e formatos variados (círculo, pirâmide, espiral etc.), criando-se gráficos visuais para: conceituar ou definir um assunto, tema ou uma palavra; hierarquizar ou sequenciar informações e ideias; comparar e estabelecer relações entre textos, conceitos, temas, palavras, ideias etc.; representar ideias-chave com vocabulário apropriado, pois

os gráficos organizadores representam palavras-chaves com vocabulário apropriado e ajudam os estudantes a ver os atributos de um conceito [...] ajudam na compreensão e na aprendizagem porque usam um vocabulário que explica, esclarece e ilustra a estrutura informacional do conceito (Bromley, De Vitis e Modlo, 1995, p. 16, sic, tradução nossa).

Mediante essa explanação e refletindo sobre o objetivo geral desta pesquisa, entendemos que analisar como as Estratégias de Leituras ensinadas aos educandos da EJA, em momentos de mediação literária, podem contribuir para que esse público tenha maior facilidade de compreensão de textos, destacando, inclusive, que esses educandos já se encontram na etapa do EM situação que, em relação ao processo de decodificação, facilita todo o processo de leitura. Temos de dizer, no entanto, que o nível de compreensão desse grupo ainda carece de esforços – e mútuos –, o que pode ser constatado ao analisarmos os resultados da *Avaliação Diagnóstica de Leitura e Compreensão Textual* (vide Apêndice B, p. 209), elaborada pela autora e aplicada aos participantes da pesquisa, no 2º bimestre letivo de 2024.

³⁰ Recebeu esse nome em homenagem ao matemático britânico John Venn (1834-1923). Esse tipo de diagrama é uma forma gráfica de representar os elementos de um conjunto. Ele é muito utilizado na matemática para representar as relações entre conjuntos numéricos como união e interseção. Com o tempo, sua utilização foi ampliada para as mais diversas áreas do conhecimento, inclusive para as Ciências Sociais.

Cabe mencionar que, para a elaboração dessa avaliação, consideramos alguns aspectos que envolvem a dinâmica das aulas na EJA e algumas especificidades dos educandos:

- a) Duração da aula: devido ao curto tempo de aula (30 minutos), elaboramos, apenas, 12 (doze) questões, contemplando diferentes gêneros textuais e literários (poema, charge, tirinha, trechos de música, romance, miniconto etc.). A aplicação ocorreu às quintas-feiras, dia da semana em que a turma tem 2 aulas seguidas (aulas geminadas). Os educandos tiveram 60 minutos para responder a essa avaliação;
- b) Uso de uma fonte maior e legível, imagens nítidas e coloridas, pensando nos educandos que têm dificuldades na visão, especialmente os de meia-idade³¹;
- c) Diversidade geracional: como a turma é composta por jovens, adultos e pessoas de meia-idade, tentamos elaborar e adaptar questões que contemplassem tanto um pouco da vivência de cada geração quanto da realidade atual.

Recorremos ao banco de questões da *Avaliação Diagnóstica de Entrada* (Paraíba, 2021) e da *Avaliação Diagnóstica de Saída* (Paraíba, 2022) aplicadas nas escolas da rede estadual da Paraíba. Essas duas avaliações são elaboradas anualmente pela equipe de docentes da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e aplicadas em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

A *Avaliação Diagnóstica de Entrada* é aplicada no início de cada ano letivo, e a *Avaliação Diagnóstica de Saída* no final. O objetivo de ambas é avaliar o desempenho dos estudantes em relação às habilidades e às competências, relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática, considerando as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e os descritores do SAEB (Brasil, 2001). Dessa maneira, seus resultados auxiliam os professores no planejamento de ações pedagógicas, a fim de sanar as principais dificuldades dos estudantes.

Além disso, recorremos à *Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB* (Brasil, 2001), figura 2, na próxima página, verificando quais são os descritores elencados para a etapa do EM, ou seja, quais habilidades e competências são exigidas para os estudantes que cursam a 3ª série do EM, lembrando que a matriz tem como base o Ensino Regular e não o Ciclo VI, que é a etapa correspondente, na EJA, a essa série.

Como podemos observar, há 21 descritores de referência de leitura para essa série indicada, que estão divididos em 06 tópicos:

³¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica o envelhecimento em quatro estágios: meia-idade: 45 a 59 anos; idoso: 60 a 74 anos; ancião: 75 a 90 anos; velhice extrema: 90 anos em diante.

Figura 2 – Descritores de Língua Portuguesa – 3ª série EM

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep (Brasil, 2001).

Esclarecemos que o objetivo da avaliação diagnóstica não foi mensurar ou quantificar erros e acertos, muito menos treinar os educandos para algum tipo de avaliação externa, e, sim, avaliar as competências e habilidades leitoras da turma, ou seja, foi uma tentativa de verificar quais as maiores dificuldades do alunado para compreender textos literários e não literários.

Dessa maneira, as respostas se configuraram como direcionamentos para a seleção dos textos e das EL a serem utilizadas nas oficinas, servindo como base para elaborar atividades

que pudessem ajudá-los a superar os equívocos iniciais, incentivando-os a ler e compreender de forma mais adequada e eficiente. Em cada questão, portanto, buscamos diagnosticar pelo menos um descritor³² e um ou mais tipos de EL que pudessem ser utilizados pelo participante da pesquisa.

Dos 25 educandos matriculados, apenas 19 responderam à avaliação, o equivalente a 76% – 11 mulheres, correspondendo a 58%, e 8 homens, 42%. No geral, a média de idade dos participantes que responderam à avaliação é de 26 anos (31 anos a média de idade das mulheres e 20 anos, a dos homens). A partir desses números, já se pode inferir que a turma é composta em sua maioria por mulheres – estas com idade entre 18 e 55³³ anos. Esses dados, inclusive, nos fornecem indícios de que há uma tendência de as mulheres se afastarem da escola e/ou interromperem seus estudos, em geral, para constituir família, dedicando-se ao cuidado da casa, do marido, dos filhos e, muitas vezes, provendo o seu sustento, fatores que impõem um retorno mais tardio à escola para concluir os estudos básicos.

Na Figura 3, a seguir, é possível apreciar a tabulação dos dados com as respostas dos participantes da pesquisa.

Figura 3 – Tabulação dos dados com as respostas da *Avaliação Diagnóstica*

	Educando(a)	Idade (em anos)	Sexo	Ocupação	Questão 1 D11 EL: T-T/T-L	Questão 2 D9, D20 EL: T-T	Questão 3 D3 EL: T-M	Questão 4 D10, D15 EL: INF./T-L	Questão 5 D15 EL: INF./T-L	Questão 6 D12, D16 EL: INF./T-M-L	Questão 7 D18 EL: INF./T-M-L	Questão 8 D5, D20 EL: T-T	Questão 9 D3 EL: Inf., T-M-	Questão 10 D4 EL: Inf., T-M-L	Questão 11 D1, D6 EL: T-M/T-L	Questão 12 D1 EL: VIS./T-T/T-	TOTAL DE ACERTOS	TOTAL DE ERROS
1																		
2	ARS	18	M	Porta-voz	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	10	2
3	ACO	41	F	Dom.	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	9	3
4	CVS	23	F	Estudante	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	5	7
5	EPO	22	M	Estudante/ Des.	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	ERRO	5	7
6	ENS	45	F	Diariista	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	7	5
7	HMF	18	M	Estudante/ Uber	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	10	2
8	IDL	19	M	Estudante	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	ERRO	ERRO	5	7
9	JNS	19	M	Estudante	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	7	5
10	JSS	21	M	Aux. Adm.	ERRO	ERRO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	3	9
11	LSBS	18	F	Estudante	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	6	6
12	LDS	18	F	Estudante	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	6	6
13	LPO	55	F	Autônoma-venda	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	8	4
14	LGL	49	F	Dom.	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	9	3
15	MLC	25	F	Dom.	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	9	3
16	MSC	23	F	Aux. de vendas	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	10	2
17	RCJ	18	M	Jogador de futebol	ERRO	ACERTO	ERRO	ERRO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	5	7
18	VS	25	M	Estudante	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	9	3
19	YNC	28	F	Autônoma	ERRO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	8	4
20	WRS	18	F	Autônoma	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ACERTO	ERRO	ERRO	8	4
21		26,47368																

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da compilação das respostas dos educandos.

De forma geral, observamos que as questões 1, 5 e 12 foram as que receberam o maior número de respostas inadequadas, e as questões 7, 8 e 10 foram as questões cujas respostas

³² De acordo com o INEP, em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

³³ São 5 mulheres com idades entre 18 e 23 anos, e 6 mulheres com idades entre 28 e 55 anos.

representaram mais acertos. Ao compararmos os erros e acertos de forma individual, constatamos que 5 participantes não conseguiram acertar 50% das questões (CVS, EPO, IDL, JSS e RCJ³⁴). Para exemplificar as dificuldades do alunado, focaremos nas análises das 3 questões que obtiveram maior quantidade de respostas equivocadas.

A questão 1, Figura 4, foi uma das que mais resultaram em respostas inadequadas – nela, apenas 5 participantes obtiveram êxito. A proposta era avaliar o Descritor “D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e a habilidade de identificar relações de intertextualidade e interdiscursividade a partir da reescritura de frases, paródias e estilizações em textos” (Brasil, 2001, p. 8).

Figura 4 – Trecho da *Avaliação Diagnóstica* – Questão 1

QUESTÃO 1 (Paraíba, 2021 - adaptada). Leia o texto:

Recíproca

olho por olho
dente por dente
e finalmente
todo mundo cego
e banguela

LOPES, N. S. *Borda*. São Paulo: Patuá, 2014.

O poema de Norma de Souza Lopes estabelece uma relação de intertextualidade, ou seja, estabelece uma relação com outro (s) texto (s), neste caso, com um provérbio bastante popular, com o intuito de:

- a) reforçar a prática da vingança.
- b) analisar os malefícios da vingança.
- c) apontar os efeitos concretos da impiedade.
- d) criticar a vingança mútua como justificativa nas ações.

Fonte: Adaptada pela autora, a partir da *Avaliação Diagnóstica de Entrada* (Paraíba, 2021).

O alunado poderia ter recorrido a Conexões Texto-Texto (T-T) e/ou Texto-Leitor (T-L), pois a resposta adequada exigia que o leitor estabelecesse uma associação entre dois textos, no caso, entre o poema apresentado e um provérbio popular.

Também se apostava na possibilidade de que o educando/leitor estabelecesse uma conexão entre o poema, que faz referência ao provérbio popular, com algum tipo de situação de vingança vivenciada por ele mesmo; e ainda havia uma terceira possibilidade: a de fazer conexão entre o foco do poema (olho por olho/dente por dente) com outra situação semelhante vista em uma notícia, um filme ou uma novela.

³⁴ Para preservar a identificação dos participantes, usamos as duas ou três letras iniciais do seu nome e sobrenome.

Girotto e Souza (2010, p. 67) dizem que “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletim de notícias, revistas [...] criam conexões que levam a novos *insights*”.

Assim, essa questão nos fornece indícios de que o ensino do uso das conexões deve ser bastante estimulado, reforçando para o alunado a necessidade de recorrer ao repertório sociocultural que envolve a leitura, a escuta e a apreciação de diferentes tipos de textos orais, escritos, visuais, auditivos, disponibilizados em diversos suportes e meios de circulação.

A questão 5 também resultou em uma quantidade considerável de respostas equivocadas, pois apenas 5 participantes obtiveram êxito nas respostas. Para essa questão, utilizamos uma letra de música conhecida pelos educandos. O descritor dessa questão – “D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (Brasil, 2001, p. 8) – avalia a habilidade e a competência do leitor em relação a aspectos de coesão textual.

Figura 5 – Trecho da *Avaliação Diagnóstica* – Questão 5

QUESTÃO 5 (Paraíba, 2022 - adaptada). Quem não curte um bregão? “Alvejante”, composição de Céu Maia e interpretada por Priscila Senna e Zé Vaqueiro, foi uma das canções mais escutadas em 2022 e o seu lançamento nas plataformas de *streaming*, fez estourar a carreira desses artistas da música popular nordestina. Leia um trecho da música, a seguir.

[...] Lavei a roupa de cama
Mas o infeliz do teu cheiro tá entranhado em mim
Dei geral na casa toda e no coração esqueci
Fui no supermercado comprar alvejante que o meu acabou
Mas o material de limpeza, limpa sujeira não limpa amor [...]

Na relação entre as sentenças ‘Fui no supermercado comprar alvejante que o meu acabou/ **Mas** o material de limpeza, limpa sujeira não limpa amor’, qual o sentido exercido pelo conectivo em destaque?

- a) Adição. b) Contradição. c) Justificativa. d) Condição.

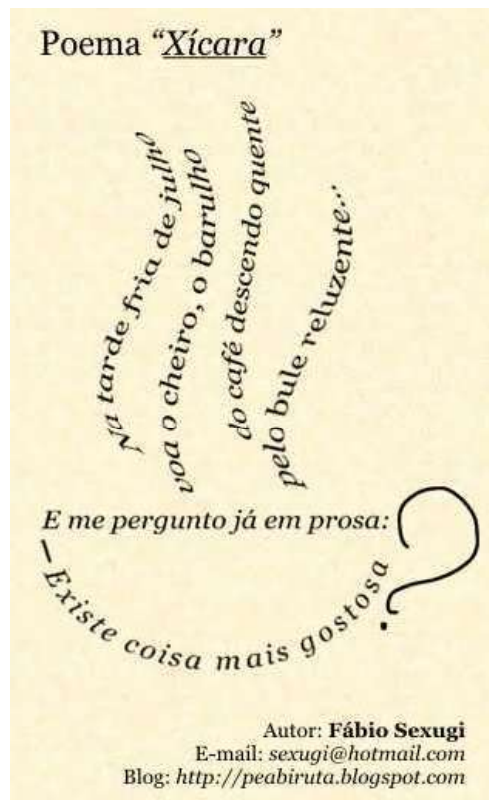
Fonte: Adaptada pela autora, a partir da *Avaliação Diagnóstica de Saída* (Paraíba, 2022).

As EL Inferência e/ou Conexão Texto-Leitor (T-L) poderiam ter sido acionadas, pois a questão pedia que o leitor inferisse o sentido da conjunção adversativa “mas” – a resposta adequada seria “contradição”. A maioria das respostas apontou, no entanto, um sentido inadequado: “justificativa”.

Essa questão, portanto, nos permitiu compreender a necessidade de formularmos atividades para que o alunado possa praticar o exercício de deduzir, criar hipóteses, ou seja, buscar “*inferir o significado de palavras desconhecidas*, com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário” (Giroto; Souza, 2010, p. 78, grifo das autoras).

Figura 6 – Trecho da *Avaliação Diagnóstica* – Questão 12

QUESTÃO 12: Você conhece os poemas visuais? A criatividade do autor e os sentimentos do eu lírico se misturam em um texto escrito formando uma imagem. No poema abaixo, além das palavras, quais recursos linguísticos foram utilizados para a composição?



Fonte: <https://ler-para-valer.webnode.page/news/poesia-visual-e-poema-concreto/>.
 Acesso em 07 fev. 2024.

- a) só palavras. b) imagem. c) desenho. d) sinais de pontuação.

Fonte: Questão elaborada pela autora.

Já a questão 12 apresentava um poema visual, composto por letras e sinais de pontuação, que formava a imagem de uma xícara, exigindo que os participantes recorressem aos seus conhecimentos prévios, associando-os à composição do texto e aos recursos linguísticos

utilizados no poema. Assim, a proposta era que o leitor conseguisse desenvolver o descritor “D1 – Localizar informações explícitas em um texto” (Brasil, 2001, p. 7); contudo, apenas 4 participantes acertaram a questão.

A EL visualização poderia ter sido acionada pela turma, pois o travessão e o ponto de interrogação (sinais de pontuação) foram nitidamente utilizados para compor o poema visual. Ao analisarmos as respostas, observamos, contudo, a dificuldade da maioria dos participantes no uso da visualização, EL que ajuda os leitores a elaborar “[...] significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” (Giroto; Souza, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, percebemos que, em geral, há entraves no processo de leitura e compreensão por parte dos participantes desta pesquisa. Assim entendendo, destacamos a necessidade de o professor ensinar as EL para os educandos da EJA. Almejamos que o ensino dessas estratégias possa auxiliar os educandos a recorrerem, eficazmente, aos seus conhecimentos prévios, estabelecendo conexões, realizando inferências, identificando imagens e/ou conceitos em visualizações, questionamentos etc., contribuindo para incentivar a leitura e a compreensão de diferentes textos literários e não literários.

Para o ensino das EL, as pesquisadoras brasileiras adotaram e adaptaram a oficina de leitura, que passaremos a apresentar a seguir, discutindo sobre a necessidade de também realizar modificações para aplicá-las na EJA, considerando as nuances dessa modalidade de ensino e as especificidades do seu público-alvo e, em particular, dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.3 Oficinas de Leitura: Ensinando a Compreender Textos Literários

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 59), a oficina de leitura é o momento planejado pelo professor em sala de aula, a fim de ensinar aos alunos o uso das Estratégias de Leitura em uma situação autêntica de leitura. O ambiente também é intencionalmente planejado, e o acervo de obras literárias deve ser diversificado, contemplando diferentes tipos de gênero, autoria e formato. As autoras sugerem que as obras literárias sejam escolhidas pelos próprios leitores, ou seja, pelos alunos.

Neste sentido, pontuamos os impasses iniciais, indicando a necessidade de realizarmos ajustes, pois, na escola-campo onde desenvolvemos esta pesquisa, não há biblioteca e a maioria das obras do acervo³⁵ se destina ao público infantil e/ou juvenil. Para a realização do

³⁵ Como não há biblioteca escolar, os livros de literatura são guardados junto com os livros didáticos no depósito.

levantamento das obras, recorreremos ao auxílio da Professora Josefa da Silva (graduada em Letras - Português e readaptada³⁶), que demonstrou interesse em nos ajudar. Com seu suporte, buscamos obras que atendessem aos seguintes critérios:

- ✓ boa condição de manuseio (imaginemos o estado físico das obras sem a devida guarda e conservação);
- ✓ quantidade de exemplares disponíveis (mínimo de 5 a 10 unidades);
- ✓ temáticas e gêneros diversificados (romance, HQ, poema, cordel, entre outros).

O resultado foi insatisfatório, pois, infelizmente, constatamos que, assim como outras realidades, no Brasil, a escola-campo não possui um acervo que contemple, minimamente, a comunidade escolar. A maioria do acervo é composta de livros didáticos, e há poucos exemplares de obras literárias, inclusive de temáticas que despertassem o interesse de jovens, adultos e pessoas de meia-idade.

Mediante essa situação, refletimos sobre como a seleção das obras literárias poderia contemplar a diversidade de produções literárias e também a diferença geracional, os anseios e as dificuldades dos educandos da EJA. Além disso, era nítido que, para ensinar o uso das EL durante o tempo de aula destinado à disciplina de Língua Portuguesa, teríamos que selecionar trechos ou capítulos de obras e que, caso não houvesse tempo suficiente para a leitura em sala de aula, ela deveria ser retomada na próxima oficina de leitura. Assim, provocaríamos a turma sobre algum elemento da parte do texto lida (tema, personagem, situação inicial, problema ou clímax), sem desvelar o desfecho. Esperávamos, portanto, que essa e outras estratégias pudessem provocar a curiosidade e o interesse dos educandos em dar continuidade à leitura do texto ou da obra.

Nessa direção, selecionamos alguns livros considerados clássicos. Esse direcionamento nos faz citar Calvino (1993), que discute a importância do trabalho literário com os clássicos, e também Cosson (2021a, p. 34), o qual orienta o ensino da literatura a partir da leitura dos cânones, que, além de trazerem a herança e a identidade cultural dos povos, são obras sempre revisitadas pela sua atualidade, pois “[...] gera[m] a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Ademais, incluímos obras literárias contemporâneas que revelam importantes manifestações culturais populares.

Desse modo, para as oficinas de leitura, utilizamos trechos de romances em prosa, em HQ, poemas, cordéis, poemas ilustrados, entre outros gêneros literários, em diferentes tipos de suportes. Como complementação, utilizamos textos não literários e outros gêneros textuais – a

³⁶ Diz-se de readaptado o profissional do magistério que foi realocado para outra função, como administrativa ou pedagógica, devido a uma limitação de saúde ou capacidade física/mental que o impede de atuar em sala de aula.

fim de trabalharmos a contextualização e a problematização da temática *A Seca no Nordeste Brasileiro* –, como notícia, letra de música, charge, videoclipe (*trailer*) de filme, entre outros.

Devido ao acervo de obras insatisfatório e ao curto tempo nas aulas, optamos por não abordar uma obra específica, mas, sim, por trechos de obras, cuja temática estivesse associada à seca que, infelizmente, é muito atual não só para os educandos, mas também para o povo do sertão nordestino, particularmente para os que residem ou residiram em regiões interioranas.

Consideramos pertinente citar que, segundo a diagnose realizada no início do ano (na semana de acolhimento), algumas educandas de meia-idade relataram vivências de sua infância e adolescência, no interior nordestino (nos estados da Paraíba, Pernambuco e Bahia). Seus relatos comprovaram quanto a temática era significativa para elas, pois, ao acionarem os seus conhecimentos prévios e as suas memórias afetivas, por meio da rememoração, as lembranças do passado se tornaram presentes e o material teve um valor diferente – não se tratava de algo distante, irreal, abstrato.

Ressaltamos que a seca, entre os anos de 2019 e 2020, afetou outras regiões do Brasil, como os estados da região Sul. De acordo com a Agência CNM de Notícias (2020), nesse período, a seca afetou mais de 1,6 milhão de pessoas nessa região. O Rio Grande do Sul foi o estado mais atingido, com 1,3 milhão de pessoas afetadas (82,4%), seguido por Santa Catarina, com 281,9 mil pessoas afetadas (16,9%), e o Paraná, com mais de dez mil pessoas atingidas pela seca (0,60%).

Em 2023, a seca atingiu arduamente a região Norte do país. De acordo com Nascimento (2023), no Amazonas, a seca atingiu 663 mil pessoas, conforme os dados divulgados pela Defesa Civil do Estado. Os dados indicam que, das 62 cidades do Estado, 59 estavam em situação de emergência. Percebe-se, portanto, a atualidade do tema e a relevância de discutirmos e problematizarmos suas causas e consequências no contexto local, regional, nacional e global.

Em meados de 2024, cidades do interior da Paraíba passavam por um período de severa estiagem; algumas delas já haviam anunciado estado de calamidade pública, confirmando o que já se vinha discutindo e alertando, desde dezembro de 2023, pela Comissão Nacional de Municípios (CNM), conforme Montalvão (2023).

Por outro lado, a matéria reforça que o agravamento da seca e das mudanças climáticas atípicas, como altas temperaturas, chuvas intensas e inundações (como ocorreu em maio de 2024, devastando várias cidades no Rio Grande do Sul), é uma entre tantas consequências dos impactos ambientais e do fenômeno *El Niño*. Questões, portanto, que carecem de discussão, inclusive, de forma interdisciplinar.

Além disso, o Plano de Curso da disciplina de Língua Portuguesa prevê, para o 3º Bimestre letivo, os conteúdos sobre Modernismo – Literatura Brasileira. Dessa maneira, selecionamos obras modernistas que compõem a *Literatura da Seca*, cujo tema principal é a seca do Nordeste brasileiro.

Os autores modernistas resgataram a prosa regionalista do Romantismo e exploraram, por meio da ficção, temas e problemáticas de cunho social, político e histórico como fome, pobreza, miséria (material e condição humana), perda e morte, além de denunciarem o descaso do poder público estatal e de parte da sociedade com a precária situação da população mais pobre e vulnerável.

Lembramos ainda que essa ação se caracteriza também como um incentivo para os educandos que prestariam o ENEM, compreendendo que boa parte das questões de Linguagens e suas Tecnologias (e de outras áreas de conhecimento) exigem do candidato um nível satisfatório de compreensão textual, seja dos textos, dos enunciados ou das alternativas (respostas).

Nessa perspectiva, para as oficinas de leitura, selecionamos:

- ✓ fragmentos do romance em prosa, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (2018);
- ✓ O auto de Natal, *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2008); e
- ✓ trechos de *O Quinze*, em HQ, adaptado por Shiko (2012).

Utilizamos também:

- ✓ o cordel *A seca do Ceará*, de Leandro Gomes de Barros (191[-]); e
- ✓ o poema ilustrado *Tem gente com fome*, de Solano Trindade (2007).

Ademais, para contextualização das obras, selecionamos outros gêneros:

- ✓ a música bastante conhecida, no Nordeste, *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, composta por ele e Humberto Teixeira, lançada em 1947 (Anexo 3, p. 230); e
- ✓ a imagem da pintura modernista *Retirantes*, de Cândido Portinari (1944) (Anexo 4, p. 231).

Das obras escolhidas, a única com exemplares disponíveis no acervo escolar foi *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (2018), que foi selecionada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD Literário para o Ensino Médio) e que chegou à escola por essa política pública. Esse romance em prosa é considerado um clássico da literatura brasileira e uma obra representativa do romance regionalista, publicada em 1930. Assim como

outras obras³⁷ desse período literário conhecido como “Romance de 30” (1930-1945), o título selecionado tem como foco temas sociais, especialmente as consequências da seca do Nordeste brasileiro, como a pobreza, a fome e a morte.

Nessa direção, enfrentamos mais um desafio: conseguir, pelo menos, cinco exemplares das outras obras, o que não foi fácil. Sendo assim, fizemos, sem sucesso, campanhas de empréstimos em grupos de *WhatsApp* (da escola, de docentes da rede estadual, da pós-graduação, de familiares e amigos, entre outros).

No formato HQ de *O Quinze*, por exemplo, já tínhamos adquirido dois livros, porém tivemos que comprar mais dois exemplares em sites de sebos, pois só conseguimos emprestado um exemplar na Biblioteca Pública Juarez da Gama Batista, conhecida como a Biblioteca do Espaço Cultural. Sobre essa obra, é importante mencionarmos que a adaptação da arte e do roteiro foi realizada pelo paraibano, nascido em Patos/PB, Francisco José de Souto Leite, conhecido artisticamente por Shiko.

Esse título integra a coleção *Clássicos Brasileiros em HQ*, lançada pela Editora Ática, que conta com a publicação de 14 clássicos adaptados entre os anos de 2008 e 2020, sendo que *O Quinze* foi a 9ª publicação. Inclusive, essa obra também foi selecionada no ano seguinte de sua publicação e integrou, em 2013, o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), substituído, em 2014, pelo PNLD, mas, diferentemente do romance em prosa, infelizmente, a obra em HQ não chegou à escola-campo.

Presumimos, então, que o título não foi objeto de escolha da rede pública estadual naquele período, porque os docentes da rede relataram, após consulta ao acervo de suas respectivas escolas, a disponibilidade, apenas, de exemplares em prosa. Tal fato pode nos revelar, inclusive, a possibilidade de ainda existir, por parte dos docentes, uma forte preferência por textos com linguagem verbal em detrimento da linguagem não verbal e mista e de outros tipos de estrutura e suporte como HQ, livro ilustrado, livro de imagem, entre outros.

Neste sentido, esclarecemos que a opção por trabalharmos também com a obra adaptada em HQ considerou três aspectos (resultantes da diagnose realizada com a turma), contemplando:

- ✓ uma prática de leitura literária por meio de um clássico, almejando que o sujeito-leitor possa romper com a ideia de que os clássicos são textos enfadonhos e nada atrativos;

³⁷ Entre elas, podemos destacar *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, publicada em 1928; *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, publicada em 1932; e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com publicação em 1938.

- ✓ o tema com pertinência social, política e histórica, a seca no Nordeste brasileiro, que também se aproxima da vivência e da experiência das educandas adultas e de meia-idade; e
- ✓ pelo fato de que a adaptação se constitui em um texto multimodal (palavra-imagem) e multissemiótico (diferentes linguagens), ou seja, tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, com ilustrações diversas em cores, tamanho, formas, traços, ângulos, enquadramentos, além de apresentar símbolos e simbologias.

Assim sendo, as narrativas retratam, mesmo que parcialmente, o modo de vida, o cotidiano, a cultura de uma pessoa e/ou de um grupo, em determinado espaço-tempo, sob influência do contexto histórico. Sob esse viés, a literatura permite, a partir da leitura de elementos subjetivos, analisar e compreender como as pessoas e/ou grupos viviam, pensavam, estabeleciam relações entre si e com o mundo. A leitura das obras e textos selecionados pode, portanto, desvelar a negação de direitos humanos, especialmente o direito à vida e à dignidade humana, que devem ser associados à realidade atual vivenciada por parte da sociedade brasileira e, possivelmente, pelos educandos.

Figura 7 – Capas de algumas obras selecionadas para as oficinas de leituras



Fonte: Imagens compiladas pela autora do seu arquivo pessoal.

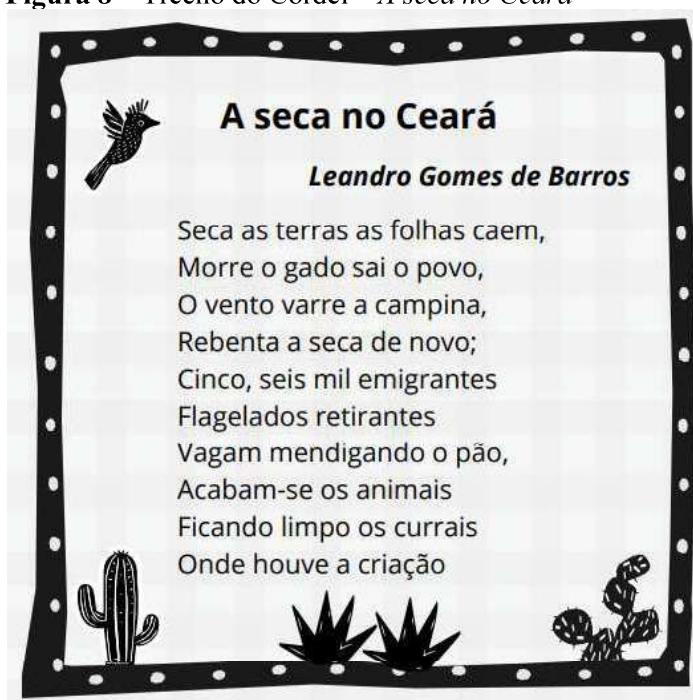
Nessa perspectiva, conseguimos, por empréstimo, na Biblioteca do Espaço Cultural, três exemplares de *Morte e Vida Severina e outros poemas* (Melo Neto, 2008), um auto natalino composto por um conjunto de poemas acerca da temática, gênero que pode ajudar na desconstrução de que todo poema precisa, necessariamente, possuir rimas, métrica, sonoridade e musicalidade. Essa história em verso, ambientada no interior pernambucano e na capital, desvela a saga da personagem Severino que, assim como muitos retirantes, luta para não morrer, na seca, de morte severina – fome.

Já os 12 (doze) exemplares de *Tem gente com fome* (Trindade, 2007) foram adquiridos diretamente na editora, pela autora com a contribuição da sua professora-orientadora. Os versos do poeta negro, recifense e militante, denunciam que a fome e a miséria também assolam os subúrbios da cidade grande, Rio de Janeiro.

Nesse livro ilustrado, uma poética viagem de trem nos revela com dinamicidade e musicalidade que há muitas pessoas também com fome de brincar, de amar, de estudar, de usufruir de uma vida digna. Lembramos que muitas delas são refugiados da seca, retirantes que deixaram o campo, a sua terra natal, para tentar sobreviver nas cidades e metrópoles brasileiras.

Já o cordel *A seca do Ceará* (Barros, [191-]) (Anexo 2, p. 229) retrata as tristezas (da estiagem severa) de quem habita o sertão nordestino.

Figura 8 – Trecho do Cordel – *A seca no Ceará*



Fonte: (Barros, [191-]). Suporte elaborado pela autora, usando a ferramenta *Canva*.

Pontuamos ainda que, como o texto está disponível na internet e em domínio público, elaboramos, com o auxílio da ferramenta *Canva*, uma moldura com desenhos, que lembra a xilogravura de cordel – técnica de impressão que consiste em esculpir uma imagem em madeira e depois imprimi-la em papel ou tecido. O texto foi impresso em papel A4 e cópias foram distribuídas para a turma.

Nas oficinas de leitura, quando não conseguimos os livros para todos os educandos, organizamos a turma, em grupos com 4 ou 5 participantes. Cada grupo recebeu um exemplar, mas todos acompanharam e realizaram a leitura com a cópia xerografada. Assim, poderiam fazer anotações, marcações e outros registros diretamente no texto. Além disso, entregamos, para cada educando, as atividades de suporte e auxílio para compreensão textual, como cartazes, quadros e gráficos organizadores que serão apresentados ao longo da tese.

Ressaltamos que as respostas dessas atividades são instrumentos de pesquisa e, portanto, para evitar que fossem extraviadas, compramos, organizamos e nomeamos pastas individuais (portfólios) e, ao final de cada oficina, as atividades feitas pelos educandos foram recolhidas e guardadas nas suas respectivas pastas.

Figura 9 – Pastas das atividades individuais sendo nomeadas (portfólios)



Fonte: Registro capturado antes da prática. Acervo pessoal da autora.

As oficinas aconteceram na própria sala de aula, espaço compartilhado por turmas diferentes, nos três turnos. Nela, há uma mesa para o professor e carteiras (mesinhas menores) para os educandos e suas respectivas cadeiras, uma lousa branca, uma *Smart TV* e uma estante aberta de prateleiras com livros didáticos.

O ambiente dispõe de boa iluminação, mas não era climatizado – havia dois aparelhos de ares-condicionados, mas não funcionavam, porque a fiação elétrica foi roubada no período da pandemia da Covid-19 e a Secretaria de Educação ainda não havia finalizado o processo de licitação do material para o religamento e manutenção dos equipamentos, que só ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2025. A sala de aula não tinha uma boa ventilação – há janelas e dois ventiladores de parede que foram instalados no retorno das aulas, após a pandemia, mas eles eram insuficientes para ventilar todo o espaço. Além disso, os ventiladores produziam muito barulho, o que interferia na aula.

Figura 10 – Ambiente da sala de aula em um dos momentos da prática



Fonte: Registro capturado durante a prática. Acervo pessoal da autora.

Apesar dessas dificuldades, preparamos o espaço antes de cada oficina. No horário destinado ao intervalo e com a ajuda dos educandos, as carteiras foram arrumadas em semicírculo, para facilitar a comunicação e visualização entre todos. É válido comentar que, mais com organizar o ambiente físico, também nos preocupávamos em preparar os corações e as mentes dos participantes, acolhê-los, integrá-los, valorizando sua presença, participação e interação. Assim, queríamos criar, no singelo espaço da sala de aula, um ambiente mais atrativo,

aconchegante e emocionalmente seguro e confortável, ou seja, estabelecer um espaço com menos julgamento (certo e errado) e mais trocas de saberes e experiências.

Além disso, mesmo com a oferta de merenda pela escola, em cada oficina de leitura disponibilizamos um lanche simples para a turma (bolo, pipoca, torrada, tapioca, cocada, café, suco, frutas, entre outros). A intenção desse lanche era simbólica, associando-o ao ato de partilhar não só o alimento, mas também a leitura, que gera conhecimentos, saberes e experiências, nutrindo a mente, o corpo e a alma. Desse modo, a partilha do lanche e da leitura pode nos remeter à confraternização, construindo e/ou fortalecendo o sentimento de pertencimento a um grupo, sugerindo a união e a fraternidade. Aspectos que podem tornar a prática de leitura mais atrativa e prazerosa dentro e fora da sala de aula.

Sabemos que a maioria dos educandos não lê em casa, no intervalo do trabalho, no pátio da escola, em bibliotecas públicas, portanto, se o momento da oficina de leitura, realizada semanalmente ou quinzenalmente, fosse percebido de forma positiva, ele poderia se configurar como um primeiro passo, um incentivo necessário para que a turma mantivesse o hábito de ler.

Em alguns momentos “antes” da leitura, mostramos objetos alusivos à seca, ao ambiente árido do sertão (cactos, carro de boi, chapéu de couro) ou ao trecho do texto/obra que seria lido (a). Além disso, foram expostas imagens (impressas ou digitais) e vídeos curtos, apresentados na televisão, auxiliando na contextualização da obra e/ou da temática. Sendo assim, a integração desses objetos ao ambiente e a utilização desses recursos tecnológicos visavam suscitar a ativação dos conhecimentos prévios da turma, considerando as modificações na sala de aula (exposição dos objetos e decoração do local) também como um espaço mediador de leitura.

Para exemplificar, observemos o registro, Figura 11, na próxima página, realizado em 01/08/2024, na 2ª oficina de leitura, cuja obra lida foi *O Quinze*, HQ (Shiko, 2012).

Os objetos foram selecionados tanto para contextualizar a obra quanto para auxiliar no ensino da EL inferência. A toalha da mesa é de chita³⁸ com predominância de cores quentes (vermelho e laranja) semelhantes às cores da capa do livro, cujos exemplares foram expostos juntamente com um oratório³⁹. Dentro dele, colocamos um porta-retratos com a imagem de São José⁴⁰ e um terço católico (objeto religioso).

³⁸ Tecido produzido em algodão, geralmente em cores vibrantes e estampas florais. Originário da Índia, esse tecido popularizou-se no Brasil, principalmente pelo seu baixo custo. É muito utilizado em decorações, artesanato, vestuário etc. Tornou-se símbolo da cultura popular brasileira, especialmente em festas tradicionais juninas.

³⁹ É comum aos praticantes do catolicismo ter em casa esse objeto que simboliza um pequeno altar, utilizado para preces e orações. O oratório dessa imagem foi confeccionado em madeira, pelo esposo da professora-pesquisadora, Antônio Erizébio, a pedido do filho do casal, Marcus Vinícius.

⁴⁰ Na tradição católica, especialmente no interior do Nordeste brasileiro, São José (esposo da Virgem Maria que assumiu a responsabilidade de criar e cuidar do menino Jesus) é o Padroeiro da Igreja Católica, da família, dos trabalhadores/operários e dos agricultores. O Dia de São José é comemorado em 19 de março e quando chove

Figura 11 – Objetos utilizados para contextualização de *O Quinze* – HQ



Fonte: Registro capturado durante a prática. Acervo pessoal da autora.

Todos esses objetos se relacionavam ao conjunto dos primeiros quadrinhos da narrativa, na qual a personagem, Dona Inácia, avó da protagonista Conceição, em frente ao seu oratório, reza com devoção para o Santo, suplicando por chuvas, conforme imagem a seguir.

Figura 12 – Trechos iniciais de *O Quinze* – HQ



Fonte: Shiko (2012, p. 6). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

nesse dia é sinal de que a colheita será farta. Disponível em: <https://www.ne9.com.br/dia-de-sao-jose-e-referencia-para-o-nordeste/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

Com relação à execução das etapas da oficina de leitura, nos inspiramos nas orientações de Girotto e Souza (2010, p. 61), que formularam, com adaptações, a estrutura modular (Figura 13), a partir de Harvey e Goudvis (2007).

As oficinas de leitura foram divididas em três momentos, considerando 60 minutos de aula. Assim, ajustamos a sua execução para a realidade da EJA, prevendo possíveis entraves iniciais já detectados em práticas anteriores com essa turma – entre esses entraves, destacamos a vergonha ou o desconforto do alunado em ler em voz alta, partilhar suas impressões e certa resistência em participar das atividades planejadas pela professora.

Figura 13 – Estrutura Modular da oficina de leitura (esquema)



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Girotto e Souza (2010, p. 61).

Dessa maneira, após um breve momento de acolhimento da turma e da explicação acerca do objetivo da aula, as oficinas de leitura foram realizadas seguindo as etapas listadas:

- 1) **Aula introdutória** (modelação do professor) – 10 minutos: nessa etapa, conforme as autoras, o professor deve explicar a estratégia selecionada, ensinando como usá-la para compreender o texto. Assim, o docente “verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o

objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia” (Giroto; Souza, 2010, p. 61). Esse momento é fundamental para que os sujeitos-leitores entendam como a EL pode ajudá-los a compreender melhor o texto. Destacamos, portanto, o papel do professor que assume a responsabilidade de explicitar, de forma simples e objetiva, o processo mental realizado ao acionar a EL para compreensão textual;

- 2) **Prática Guiada** – 20 minutos: etapa, na qual, professor e educandos praticam juntos a estratégia ensinada, lendo o texto e construindo significados “antes”, “durante” e “depois” da leitura. A turma foi organizada em grupos de quatro/cinco educandos que foram incentivados a ler, comentar e dialogar sobre como usaram a EL. Conforme indicado por Giroto e Souza (2010, p. 62), nesse momento o professor pode entregar aos alunos um roteiro de questões, previamente elaborado e associado ao texto lido, para nortear a conversa no grupo. Ademais, o docente deve acompanhar as tentativas de compreensão elaboradas pelo grupo ao usar as EL e

[...] os estimular, dando feedbacks específicos, tendo a certeza de que estão entendendo a tarefa. O docente pode, ainda, orientar uma discussão oral ou um trabalho escrito sobre o texto e a estratégia utilizada. Portanto, para que os alunos falem, pensem e escrevam sobre o que leram, o professor poderá planejar um trabalho de sistematização do aprendido, a partir do uso de instrumentos como “cartazes âncoras”, “folhas do pensar”, “teias de personagens”, roteiros, “gráficos organizadores”, “mapas das histórias” – explicados posteriormente (Giroto; Souza, 2010, p. 62, grifos das autoras).

No caso da EJA, se o professor perceber que os grupos estão com dificuldades na elaboração de sentidos, de compreensão textual e de uso da EL ensinada, sugerimos um tempo maior de trabalho e de orientação, capacitando-os para a etapa seguinte.

Esclarecemos que, nas duas primeiras oficinas, a prática guiada ocorreu por meio da proferição do texto pela professora-pesquisadora. De acordo com Bajard (2014, p. 16, grifos do autor), “a língua corrente utiliza o termo *leitura em voz alta* para se referir a essa proferição”. Ressaltamos, porém, que os educandos não foram percebidos como ouvintes ou sujeitos passivos, visto que todos são alfabetizados, por isso eles foram orientados a acompanhar, lendo o texto em mãos. Desse modo, a proferição visava a habituar a turma à nova dinâmica das aulas.

Já nas demais oficinas, a proferição dos textos ocorreu de forma colaborativa, incentivando a participação ativa e a interação dos educandos. Inclusive, houve um momento em que se formou um jogral, no qual os versos do texto lido foram declamados em coro pelos participantes.

Nessa etapa, oportunizamos também a **leitura compartilhada**, ou seja, os participantes foram orientados a explicitar suas primeiras impressões acerca do texto, se (e como) usaram a EL ensinada. Além disso, incentivamos a partilha das experiências, ideias e sentimentos, por meio da escuta dos educandos e do diálogo mediado pela professora-pesquisadora.

Observamos que, nas primeiras oficinas, a prática guiada nos forneceu muitas pistas e indícios da recepção da turma, particularmente sobre a (in)compreensão dos textos e o uso (in)adequado da EL praticada, por isso esse momento foi basilar para fornecermos ao alunado um suporte mais direcionado e individual, conforme as dificuldades detectadas na leitura compartilhada.

- 3) **Leitura Independente** – 20 minutos: momento em que os educandos leem silenciosamente e praticam sozinhos o uso da EL. Nessa etapa, é importante que o professor, ao propor a leitura independente, pela primeira vez, ensine como fazê-la, usando *post-it* (papel colorido, pequeno e autocolante) para fazer anotações ou escrevê-las diretamente no texto (Giroto; Souza, 2010, p. 63). Assim, pode-se registrar palavras-chave, sinônimos e significados de palavras desconhecidas, sínteses etc. O professor poderá acompanhar o desempenho dos educandos, individualmente. Indicamos, portanto, esse momento como propício para sanar dúvidas mais pontuais e específicas, considerando as dificuldades de cada educando.
- 4) **Partilha em grupo e Avaliação** – 10 minutos: último momento da oficina, que objetiva avaliar, por meio da recepção do alunado, se o seu objetivo foi atingido, se a prática deve ser continuada, modificada, considerando as dificuldades verificadas nas etapas anteriores.

Segundo as autoras, o professor deverá

retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura. Para tanto, em função da tomada de consciência da estratégia mobilizada na compreensão, poderá utilizar diferentes recursos avaliativos como roteiro para discussão oral, “cartazes sínteses”, “fichas avaliativas”, “gráficos organizadores”, entre outros (Giroto; Souza, 2010, p. 63, grifos das autoras).

Nessa direção, o objetivo da oficina de leitura é ensinar a usar uma EL de cada vez; contudo, ao longo da prática, recorreremos, conscientemente, a outras já ensinadas, a fim de exemplificar, reforçar um conceito, avaliar o aprendizado, evidenciando a possibilidade de usá-las de forma associada e simultânea para se compreender algum aspecto do texto (palavra, expressão, enredo, elementos da narrativa etc.).

Desse modo, para analisarmos como as Estratégias de Leitura ensinadas aos educandos da EJA, em momentos de mediação literária, podem contribuir para a compreensão de textos, recorremos, em complementação, aos estudos de Solé (2014)⁴¹, auxiliando-nos no planejamento das oficinas de leitura e das atividades propostas considerando os momentos:

- ✓ “Antes” da leitura: momento de motivação para a leitura, esclarecendo seus objetivos. Nessa etapa inicial, o professor deve fazer uma contextualização, preparação e atualização do conhecimento prévio dos educandos. Para Solé (2014, p. 120), esse é o momento de estabelecer “previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”. Assim, focamos o ensino das seguintes EL: conhecimentos prévios, conexão, inferência e questionamentos, a partir do tema da obra/texto, da capa, do título, do autor, entre outros aspectos que podem contribuir para a motivação da leitura.
- ✓ “Durante” a leitura: Segundo Solé (2014, p. 156), é nesse momento que o sujeito-leitor se esforça mais cognitivamente. Sendo assim, o ensino das EL deve contribuir “[...] tanto para construir uma interpretação possível do texto como para resolver os problemas que aparecem no decorrer da atividade [leitura]”. Nesta etapa, o uso das EL pode reduzir ou minimizar os diferentes tipos de dificuldades enfrentadas pelos educandos durante a leitura, sejam elas de ordem linguística, semântica, estrutural, vocabular etc., portanto, incluímos o ensino do uso da conexão e da visualização.
- ✓ “Depois” da leitura: Para esse momento, Solé (2014, p. 179) explica que se apresentam, de forma mais aprofundada, as estratégias trabalhadas durante a leitura, focando na “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas”. Julgamos, portanto, que as EL sumarização e síntese podem ser melhor ensinadas nessa fase, muito embora, como Solé argumenta, as estratégias possam ser ensinadas em momentos diferentes dessa sequência, pois

não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (Solé, 2014, p. 179-180).

⁴¹ Esclarecemos que o livro *Estratégias de leitura* não se volta, exclusivamente, para a leitura literária; no entanto, os estudos da autora e as suas sugestões sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora para os momentos antes, durante e depois da leitura revelam importantes contribuições e podem ser ajustadas, adaptadas e aplicadas para incentivar a leitura literária e facilitar a sua compreensão.

Ressaltamos ainda que a prática proposta buscou capacitar os educandos para desenvolver a habilidade “(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão” (Brasil, 2018, p. 508). Dessa forma, almejamos que o uso das EL pelos educandos pudesse auxiliá-los na compreensão de diversos textos trabalhados também em outras disciplinas.

Nessa direção, planejamos as oficinas de leituras conforme o Cronograma, a seguir:

Quadro 4 – Cronograma das Oficinas de Leitura (planejamento)

Quant.	Dia/Mês	Texto Literário	EL	Oficina de Leitura: Sequência e atividades
1	25/07	Charge – <i>Nordeste</i> (Machado, 2012)	Conhecimentos prévios	<u>Contextualização</u>: apresentação da charge <i>Nordeste</i> (Machado, 2012). Modelagem: uso de conhecimentos prévios (professora). <u>Antes</u>: Exploração da charge – motivação. <u>Durante</u>: Leitura exploratória da imagem – sondar os conhecimentos prévios da turma sobre o tema. <u>Depois</u>: Preenchimento da atividade, acionando os conhecimentos prévios e o repertório de textos e gêneros textuais relacionados ao tema da seca no Nordeste. Atividade: <i>Gráficos Organizadores – Conhecimentos Prévios</i>. Apêndice C – p. 216
2	01/08	<i>O Quinze</i> HQ (Shiko, 2012) Capa, contracapa, página dupla 4-5 (só imagem); e páginas 6-9 (quadrinhos)	Inferência	<u>Contextualização</u>: objetos alusivos à seca e à obra em HQ (mesa com toalha de chita, oratório, imagem impressa de São José e terço). Modelagem: uso da inferência (professora). <u>Antes</u>: Exploração da capa, contracapa, etc. – motivação. <u>Durante</u>: Exploração das imagens s/ texto – inferir sobre o cenário, na sequência, ler os quadrinhos e inferir sobre tempo, enredo, personagens, associando texto-imagem. <u>Depois</u>: o que acontecerá com a personagem?

				Atividade: <i>Folha do Pensar para Inferência</i> – Apêndice D, p. 218.
3	08/08	<i>A seca do Ceará</i> (Barros, [191-] Cordel (2 estrofes)	Conexões	<u>Contextualização</u>: Imagem da tela <i>Retirantes</i> (Portinari, 1944); Modelagem: uso das conexões (professora); <u>Antes</u>: Exploração de conexões do gênero literário – motivação; <u>Durante</u>: realizar conexões sobre o cordel com o tema (o que sei sobre?) (T-L), com a seca (T-M), com outros textos como <i>O Quinze</i>, em HQ e o quadro <i>Retirantes</i> (T-T); <u>Depois</u>: as conexões realizadas ajudaram a compreender melhor o cordel? <i>Folha do Pensar para Conexões</i> – Apêndice E, p. 220.
4	15/08	<i>Tem gente com fome</i> (Trindade, 2007) Poema adaptado em livro ilustrado	Visualização	<u>Contextualização</u>: vídeo: <i>Recital Tem gente com fome</i> (Youtube, 2021a). Modelagem: uso da visualização (professora); <u>Antes</u>: Exploração das ilustrações – motivação; <u>Durante</u>: visualizar o espaço (ambiente), personagens, etc.; explorar os sentidos, sensações e emoções. <u>Depois</u>: <i>Quadro âncora para Visualização</i> – Apêndice F, p. 221.
5	22/08	<i>O Quinze</i> HQ (Shiko, 2012) p. 10-15	Sumarização	<u>Contextualização</u>: objetos alusivos ao trecho da obra e à nova personagem, Vicente, primo de Conceição (mesa com toalha de chita, chapéu de couro, chapéu de palha, cactos, carroça de boi, burrinho); Modelagem: uso da sumarização (professora, realiza a sumarização do trecho anterior da obra); <u>Antes</u>: Exploração dos objetos – motivação; <u>Durante</u>: Proferição, três educandos escolheram a fala de três personagens; <u>Depois</u>: identificar as partes mais importantes da leitura e que precisa lembrar.

				Atividade: <i>Folha do Pensar para Sumarização</i> – Apêndice H, p. 223.
06	29/08	<i>Reposição e Avaliação de Atividades</i>	Conhecimentos Prévios Inferência Conexões Visualização Sumarização	Momento destinado à reposição: a) quem faltou alguma oficina pode ler e realizar as atividades usando a EL; b) quem não faltou pode revisar e avaliar as atividades e as EL utilizadas.
**	05/09	<i>Não houve devido à aplicação de Simulados para o Enem</i>		
7	12/09	<i>Morte e Vida Severina</i> (Melo Neto, 2008) Auto natalino (1 estrofe - p. 73-75)	Questionamentos/ Perguntas ao texto	<u>Contextualização</u> : mapa geográfico de Pernambuco e a animação <i>Morte e Vida Severina em Desenho Animado</i> (Youtube, 2021b). Modelagem: uso de questionamentos (professora). <u>Antes</u> : Exploração de conhecimentos prévios e perguntas acerca do texto (título) – motivação; <u>Durante</u> : questionar sobre o ambiente/espço, personagem, palavras “desconhecidas”, problema etc. <u>Depois</u> : Gráfico Organizador para Questionamentos Apêndice G, p. 222.
**	19/09	<i>Não houve devido a ações de incentivo ao ENEM (Aulão)</i>		
**	26/09	<i>Semana de Avaliações e Recuperações</i>		
**	03/10	<i>Não houve, pois a escola é sede de Colégio Eleitoral – 1º turno</i>		
8	10/10	<i>O Quinze</i> - prosa (Queiroz, 2016) Cap. 3: p. 14-17	Síntese	<u>Contextualização</u> : Cartaz âncora para síntese confeccionado pela autora. Modelagem: uso da síntese (professora); <u>Antes</u> : ativação dos conhecimentos prévios sobre a obra lida em HQ – motivação. <u>Durante</u> : identificar os trechos principais que precisam ser

				lembrados, assim como tema, enredo, personagem, problema, marcando ou destacando com uso de <i>post-it</i> . <u>Depois</u> : Recontar a história. Atividade: Cartaz-Síntese. (Apêndice I, p. 225).
**	17/10	<i>Não houve devido ao Conselho de Classe do 3º Bimestre</i>		
**	24/10	<i>Não houve, pois a escola é sede de Colégio Eleitoral-2º turno</i>		
9	31/10	<i>Mosaico Literário</i> Culminância da prática	Todas as EL	<u>Contextualização</u> : Música <i>Asa Branca</i> (Gonzaga e Teixeira, 1947) (Partilha das produções da turma (Encerramento))

Fonte: Elaboração própria.

As próximas seções contemplam um viés teórico-descritivo-analítico, no qual expomos e analisamos as intervenções realizadas nas três etapas da prática “antes, “durante” e “depois” da leitura, a fim de gerar e coletar os dados, fundamentando as análises com as teorias que norteiam esta pesquisa.

Nessa perspectiva, detalhamos as oficinas de leitura, apontando seus aspectos positivos e aqueles que não atingiram nossas expectativas, refletindo sobre a (in)compreensão realizada pelos participantes, por meio de observações empíricas, registradas no diário de bordo, em gravações de áudio, em registros fotográficos, bem como pelas análises das atividades realizadas pelos participantes.

3 PRELÚDIO DA SECA: “ANTES” DA LEITURA

Nesta terceira seção, expomos o trabalho realizado no momento definido por Solé (2014) “antes” da leitura dos textos literários. Assim, enfatizamos a importância da organização do espaço da sala de aula, da preparação “da mente e do coração” dos educandos motivando-os para a leitura, da seleção e do uso das Estratégias de Leitura, e da elaboração das atividades realizadas pelos participantes da pesquisa. Na sequência, analisamos as inquietações iniciais e a compreensão leitora dos participantes, neste primeiro momento de medição literária.

3.1 Apresentação da Prática

Intitulamos esta seção *Prelúdio da seca*, estabelecendo uma analogia com o prelúdio da leitura, ou seja, uma introdução à leitura literária, cuja temática selecionada, para nossa investigação, foi a seca do Nordeste brasileiro. Longos períodos de estiagem; criações magras, ossudas, sedentas; vegetação, apenas as mais resistentes como juazeiros, macambira, cactos e xique-xique; rios, açudes e várzeas secos; casas e caras fechadas, tristes, pois não há o que plantar, colher e comer. Esses são alguns indícios da seca severa que assola muitas regiões nordestinas, no Brasil.

Assim como percebemos os primeiros sinais de um longo período de estiagem, também podemos prever algum tipo de informação que nos ajude a compreender a leitura que nos propomos a fazer, seja pelo título, pela autoria, pela estrutura ou pelo suporte no qual o texto se apresenta etc.

Neste sentido, o nosso objetivo para esse momento da prática foi realizar ações “antes” da leitura as quais preparassem e auxiliassem os educandos a atingirem a compreensão textual. Para tanto, consideramos algumas sugestões de Solé (2014, p. 120) como: a motivação para a leitura; a explanação dos objetivos da leitura; o acionamento, a revisão e atualização dos conhecimentos prévios; e o incentivo para fazer conexões, inferências, previsões e questionamentos sobre o texto. Sendo assim, adicionamos uma etapa denominada *contextualização*, que, de certa forma, reúne parte desses pontos sugeridos.

Conforme discutimos anteriormente, o momento “antes” da leitura envolve, ainda, a preparação não apenas do ambiente, mas também do coração e da mente do leitor. Assim, quando nos referimos aos sujeitos da EJA, apontamos que esse público-alvo é constituído por pessoas de idades diferentes, a maioria exerce algum tipo de atividade remunerada (ou não, haja vista as mulheres que cuidam de filhos e da casa) e já chega exausta à sala de aula. Os sujeitos

participantes desta pesquisa não são, portanto, exceções. Diante de tal contexto, ler e compreender textos literários, a princípio, não parece ser uma atividade muito atrativa, pelo contrário, exige esforço, atenção, ação, e isso significa mais trabalho, mais cansaço.

Para superar a ideia de que ler é cansativo, chato, difícil, dá sono, a motivação realizada “antes” da leitura é necessária e precisa ser eficaz, visando a que a turma tenha interesse e mantenha o foco na leitura literária. Ademais, enfatizamos que o sucesso da oficina de leitura depende do bom andamento de todas as suas etapas, inclusive da inicial, pois, se não houver motivação e incentivo para ler, muito provavelmente, encontraremos mais desafios “durante” e “depois” da leitura, dificultando a compreensão textual.

Mediante essa situação, planejamos a organização do ambiente, desde a primeira oficina de leitura, com a disposição das carteiras em círculo ou semicírculo. Essa foi uma tática que contribuiu para motivar e despertar o interesse e a curiosidade dos educandos, pois estão acostumados com as carteiras sempre enfileiradas. Assim, já esperavam por uma “aula diferente” como, comumente, mencionavam.

Na primeira oficina, por exemplo, os participantes perguntaram: “O que vamos fazer hoje, professora?” e “Professora, por que as carteiras estão assim?”. Essas indagações iniciais traduziam suas inquietações e até mesmo certa curiosidade, comprovando que uma simples mudança no *layout* da sala já os estava impactando. Inclusive, nas aulas posteriores, quando confirmávamos que aconteceria a oficina de leitura, a turma já organizava as carteiras. Por isso, destacamos a importância de esclarecer aos participantes o objetivo da aula – neste caso, a oficina de leitura –, explicando suas etapas e a importância de usarmos as Estratégias de Leitura (EL) para compreender textos literários e não literários.

Outra tática para motivar a turma, preparando-a para essa atividade, foi a contextualização do tema ou dos textos literários. Esse momento está intrinsecamente relacionado ao ensino das EL, porque demanda do leitor a ativação dos conhecimentos prévios, ou seja, da “estratégia-mãe”, para inferir, prever, estabelecer conexões, visualizar, levantar hipóteses, elaborar perguntas ao texto etc.

Nessa perspectiva, concordamos com Cosson (2021a, p. 55) ao afirmar que

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Desse modo, nossa proposta de motivação consistiu em ações para a contextualização do tema, a seca no Nordeste, ou de algo relacionado ao texto literário a ser lido como o cenário, a personagem, um problema presente no texto, entre outros aspectos. Sendo assim, utilizamos:

a) gêneros textuais diversificados: charge *Nordeste* (Machado, 2012); letra de música *Asa Branca* (Gonzaga e Teixeira, 1947); e uma imagem do mapa geográfico do estado de Pernambuco;

b) objetos alusivos à seca ou ao trecho do texto a ser lido: mesa com toalha de chita, oratório, imagem impressa de São José, terço católico, chapéu de couro, chapéu de palha, miniatura de cactos, de uma carroça de boi e de um burrinho, e um porta-retratos com a imagem da pintura *Retirantes* (Portinari, 1944);

c) vídeos: *Recital Tem gente com fome* (Youtube, 2021a); e a animação *Morte e Vida Severina* em Desenho Animado (Youtube, 2021b);

Lembramos que a contextualização constitui o momento de preparação e motivação para a leitura, por isso, ela deve ser realizada antes da primeira etapa da oficina de leitura – fizemos a “Aula Introdutória”, conforme o esquema modular de Girotto e Souza (2010) (ver Figura 13, página 78). Na sequência, fizemos a *modelação*, ou seja, descrevemos e narramos para a turma como estávamos acionando, efetivamente, determinada EL para compreender o texto. “Em outras palavras, é como se o docente apresentasse aos alunos um filme mental do que se passa em sua mente no momento da leitura” (Girotto; Souza, 2010, p. 61).

Realizadas essas etapas, para o momento “antes” da leitura, que contempla a *Aula Introdutória*, acionamos os **conhecimentos prévios** dos estudantes, com o intuito de lhes ensinar a fazer inferências, visualizações e conexões, a fim de facilitar sua compreensão de quaisquer aspectos do texto literário a ser lido. Essa etapa não ultrapassou mais que 10 (dez) minutos do tempo programado.

A seguir, apresentaremos, de forma mais detalhada, alguns momentos “antes” do ato de ler realizados nas três primeiras oficinas de leitura. Esclarecemos, ainda, que elas ocorreram nas quintas-feiras, porque, neste dia, a turma tinha 2 aulas seguidas (aulas geminadas), totalizando 60 minutos. Ressaltamos que as atividades apresentadas nesta subseção servem como exemplos e que serão analisadas com mais rigor, mais adiante.

A 1ª (primeira) oficina de leitura foi realizada em 25 de julho de 2024 e contou com a participação de 12 (doze) educandos. Para situarmos o momento da prática, no contexto escolar local, mencionamos algumas informações recuperadas do Diário de Bordo da autora-pesquisadora, conforme o trecho, abaixo:

Obs.: o retorno das aulas, após o recesso junino, foi em 01/07, mas devido ao fechamento do 2º bimestre pelo calendário escolar ter sido em 22/07 a escola organizou uma semana de revisão de conteúdos e uma semana de aplicação de recuperações e reposições. No entanto, na semana de recuperações um aluno da 1ª série do EM, do turno matutino, foi brutalmente assassinado e a escola em luto fechou por 2 dias. Por isso, o acolhimento dos estudantes para o 2º semestre letivo ocorreu na mesma semana que iniciou o 3º bimestre, um dia anterior a 1ª oficina de leitura. Em um dos momentos do acolhimento das turmas da EJA, realizou-se a entrega, pela professora (autora-pesquisadora) e pela gestora, dos certificados aos alunos que obtiveram o melhor desempenho em Língua Portuguesa, no 2º bimestre (Diário de bordo, 25/07/2024).

Evidenciamos que, conforme já mencionado, um dos grandes desafios da EJA é a irregularidade da frequência dos educandos, o que pode acarretar o abandono escolar e, com maior frequência, a evasão. É neste sentido que destacamos a importância de se criarem táticas e ações pedagógicas, como a entrega de certificados, como os citados no Diário de Bordo, no trecho acima destacado, a fim de que esses sujeitos se mantenham assíduos, frequentando e participando ativamente das aulas.

Organizamos o ambiente, explicamos a dinâmica da aula⁴², o objetivo da prática, em que consistia sua execução, entregamos as pastas individuais com o texto e reforçamos a importância da participação, do envolvimento e do comprometimento de todos, especialmente para ler os textos literários e realizar as atividades propostas.

Figura 14 – Registros da 1ª oficina de leitura.
Entrega das pastas (portfólios)



⁴² No dia anterior, explicamos sobre a pesquisa de doutorado, sanamos algumas dúvidas e, após a leitura, os educandos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que foram recolhidos e guardados nas pastas individuais.



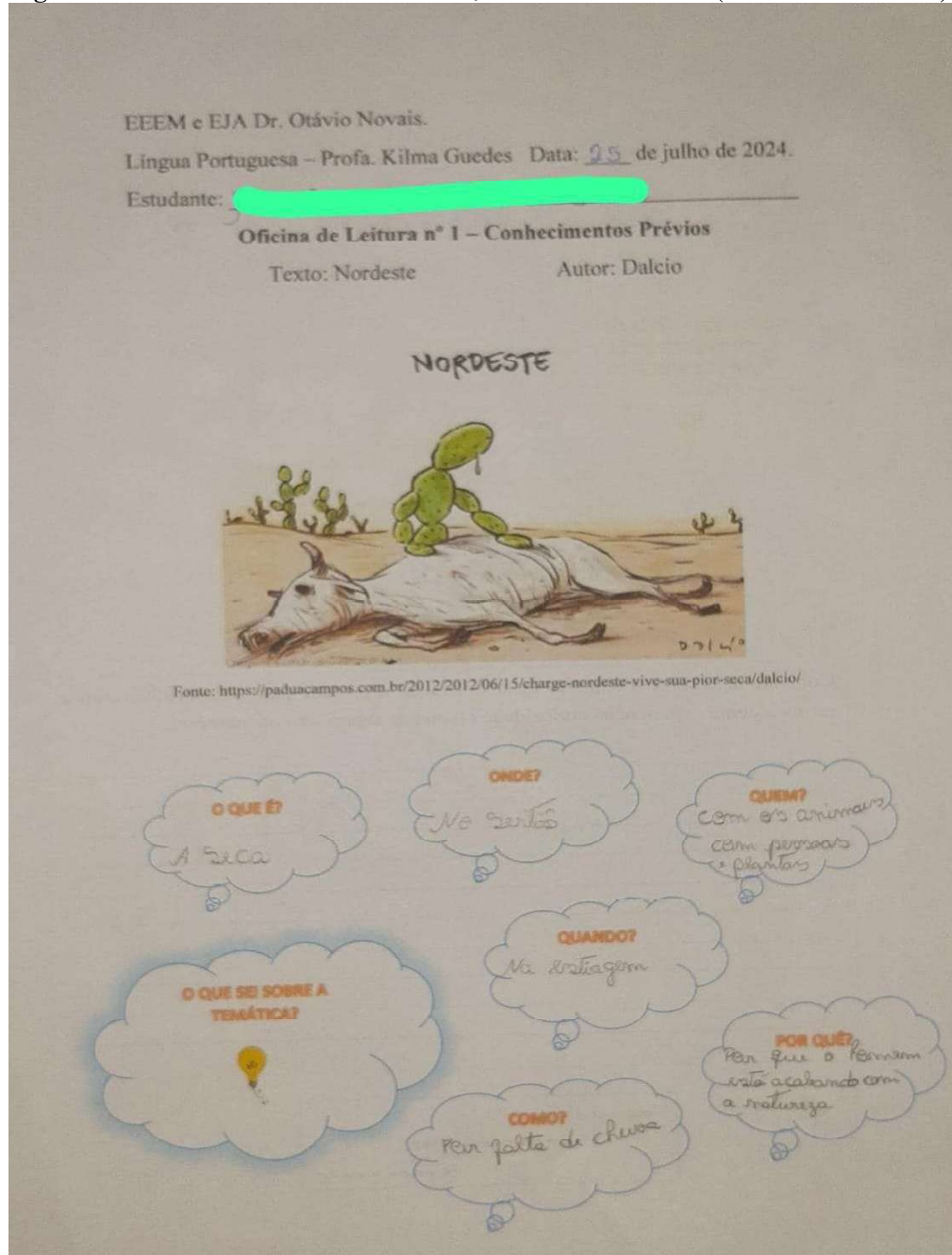
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Podemos observar, na Figura 14, a segunda imagem na sequência, que duas educandas, sorrindo, olham para a pasta, admiradas e satisfeitas. MSFC mencionou que amou a pasta, que era linda e que até o nome dela ficou bonito. A colega, ao lado, ACEO, concordou e acrescentou que a letra da professora era ainda mais bonita.

Nesta etapa, priorizamos ensinar como acionar e usar os **conhecimentos prévios** para ler e compreender. Neste estudo, compreender a temática da seca nordestina que permeou os textos de todas as oficinas de leitura.

Na sequência, apresentamos a charge, *Nordeste* (Machado, 2012), e a atividade, a seguir, com o intuito de que a turma pudesse acionar o máximo de conhecimentos prévios sobre a temática, estabelecendo **conexões** com outros textos e gêneros textuais.

Figura 15a – Atividade “antes” da leitura, da educanda MLCS (1ª oficina de leitura)



Fonte: Elaborada pela autora, usando o *Canva*, a partir de gráficos organizadores. Imagem capturada pela autora.

Figura 15b – Atividade “antes” da leitura, da educanda MLCS (1ª oficina de leitura)

QUE TEXTOS LITERÁRIOS OU GÊNEROS TEXTUAIS CONHEÇO SOBRE ESSA TEMÁTICA?

- romances
- filmes Auto da Compadecida
- Cartel Jorral Quirino
- Pintura Livro de Dodô
- músicas Buz Bonfoga
- Poema Brasília Borna

Comente algo sobre a temática do texto. Fique à vontade para compartilhar com a turma alguma experiência, curiosidade ou relatar algum fato ou memória.

A seca é muito preocupante, pois muitos animais morrem por falta de alimento e água, pois nem churrasco há e muitas pessoas pagam caro para tomar banho e cozinhar até mesmo pra beber muitas famílias vão para o rio pra tomar banho e lavar pratos e roupas, muitas famílias se separa para que trabalhe fora da cidade pra sustentar sua família, pra ter o que comer e dá o sustento a família

Foco no objetivo.
Força para lutar.
Fé para vencer!

Fonte: Elaborada pela autora, usando o Canva, a partir de gráficos organizadores.
Imagem capturada pela autora.

Na página 1 (um) da atividade, Figura 15a, utilizamos a imagem da charge e perguntas instigadoras, direcionando os participantes a acionarem os seus conhecimentos prévios sobre a temática. A imagem situa o sujeito-leitor quanto ao espaço/ambiente (o sertão nordestino), aos personagens (um cacto e um boi/vaca morto) e ao problema (seca).

Relembramos aos participantes que, de forma geral, esse gênero textual tem a função social de criticar e denunciar alguma situação ou algum fato, acontecimento da sociedade, na

maioria das vezes, de forma irônica e humorada. Esta não é, entretanto, uma regra – às vezes, a charge é construída para impactar, chocar o leitor, fazendo-o refletir sobre algo. Assim, perguntamos à turma se havia algo engraçado naquela charge. Eles ficaram olhando, com receio de responder, mas uma educanda falou⁴³:

LGL: Não, professora, isso aqui é muito triste, não tem nada de engraçado.
 PESQUISADORA: Hum... Muito bem! E o que fez você achar isso, que é triste?
 LGL: Ah, porque um boi está morto. E o cacto está chorando. Olha aqui a lágrima! (aponta para a imagem). Tá vendo?
 PESQUISADORA: Sim, estou. E o que será que aconteceu? Por que o boi morreu?
 LGL: Acho que ele morreu de fome, de sede ou foi alguma doença.
 PESQUISADORA: E vocês? O que acham? Qual o título do texto? (a turma respondeu: Nordeste). Então, gente, pela imagem... vejam, o que esta imagem representa? Que leitura podemos fazer dessa charge?
 (Outra participante respondeu)
 ENS: Acho que é no sertão. Então, eu acho, né professora? Eu acho que ele morreu, porque estava muito seco, morreu de sede, de fome mesmo.
 PESQUISADORA: Isso mesmo, meninas! Muito bem!

(Gravação em áudio, 25/07/2024).

Percebemos que a turma já estava motivada para a leitura e iniciamos a etapa da *modelação*. Citando as respostas das duas participantes, foi explicado que, para compreendermos um texto, precisamos acionar nossos conhecimentos prévios a partir de dicas que o texto nos fornece. Neste caso, precisamos observar a imagem atentamente, suas cores, formas, seus traços, entre outros elementos gráficos. Na sequência, explicamos como acionar os conhecimentos prévios, realizando uma leitura compreensiva do texto, tanto do título (palavra escrita) quanto da imagem (texto visual).

PESQUISADORA: Eu ativo a minha memória para lembrar de tudo que possa se relacionar com esse texto. Fazendo isso, eu estou acionando os meus conhecimentos prévios. Por exemplo: quando eu leio a palavra “Nordeste”, que é o título, logo eu me lembro do local onde nasci, porque sou nordestina. Mas, quando eu observo a imagem, eu já consigo compreender que essa região não é a do litoral, não é praia. A imagem não lembra ou não se parece com a cidade de João Pessoa. Então, já excluo essa possibilidade e já vou me lembrando de outras situações, paisagens, outras experiências, textos, notícias, fotografia.... Eu lembro, por exemplo, do sítio que meu esposo nasceu, lá no sertão, na cidade de Uiraúna [...] Então, pessoal, é importante sempre se perguntar “o que sei sobre esse texto?”. Por isso, elaborei essa atividade para auxiliar vocês a usarem os seus conhecimentos prévios também.

(Gravação em áudio, 25/07/2024).

⁴³ As passagens transcritas e registradas em caixas de texto, nesta tese, são registros, gravados em áudio, de diálogos com os participantes da pesquisa; sua reprodução foi feita o mais próximo possível da forma original, a fim de se manter sua fidedignidade enunciativa.

Em seguida, pedimos que a turma lesse novamente a charge e tentasse responder aos questionamentos da atividade, acionando a memória e direcionando seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas do gráfico organizador (em formato de nuvem, aludindo ao balão de pensamento, usado nas HQs) sobre a temática do texto. Desse modo, as perguntas se relacionavam ao tema (o que é?); ao ambiente/cenário (onde?); ao tempo (quando?); aos personagens (quem?); ao enredo (como?); e ao problema (por quê?). Todas essas perguntas se conectavam ao balão maior com o dizer “O que sei sobre essa temática?”.

Já na página 2 (verso da atividade, Figura 15b), outra pergunta direcionava os educandos a reunirem seus conhecimentos prévios acerca de textos literários e gêneros textuais já lidos que se associavam à seca nordestina como cordel, poema, música, novela, filme, pintura, romance, entre outros. Assim, incentivamos o uso da **conexão texto-texto**.

Nesse momento, verificamos o esforço, sem muito sucesso, da maioria dos educandos para se lembrar, por isso sugerimos a troca de ideias entre os colegas. Também orientamos que conectassem músicas e novelas, textos e gêneros que circulam, no cotidiano, e que poderiam ser relacionados à temática.

Além disso, estimulamos a turma a escrever, em um gráfico retangular, alguma experiência com a seca, poderia ser uma curiosidade, uma situação vivenciada, uma memória. Nossa intenção, para esse momento, era que todos pudessem acionar seus conhecimentos prévios, reunindo um repertório de textos diversos (**conexão T-T**) e também de experiências pessoais (**conexão T-L**) relacionadas à seca.

Figura 16 – Registros da 1ª oficina de leitura, turma realizando atividade





Fonte: Imagens compiladas pela autora. Acervo pessoal.

Na 2ª (segunda) oficina de leitura, realizada em 01 de agosto de 2024, tínhamos como objetivo ensinar a turma a usar a EL **inferência**. Após a organização do ambiente com objetos alusivos ao trecho do texto a ser lido⁴⁴, realizamos, brevemente, a recapitulação da oficina de leitura anterior – para, inclusive, atualizar os participantes faltosos.

O texto literário selecionado foi *O Quinze* (Shiko, 2012), páginas equivalentes ao capítulo 1 do romance em prosa de Rachel de Queiroz (2018). Optamos por iniciar com essa obra em HQ, por dois motivos. O primeiro foi para evitarmos apresentar textos muito extensos, isso poderia ter um impacto negativo, considerando o esgotamento físico e mental dos educandos. O segundo motivo foi para oportunizar a continuidade da leitura, por meio da palavra-imagem, conforme ocorreu na oficina anterior, com a charge.

No momento, “antes” da leitura, a nossa preocupação foi fazer a *contextualização* não só do tema, mas também do início da narrativa, mais precisamente, da primeira página, apresentando os objetos alusivos ao cenário da obra e aos seus personagens. Sendo assim, pedimos aos educandos que observassem os objetos e perguntamos se já tinham visto, se conheciam ou se possuíam alguns deles. Ninguém soube dizer com precisão o nome do oratório, mas disseram que era para colocar imagem de santos ou santas.

O educando RSJ comentou que, na casa da avó dele, havia um parecido, mas era menor. Já JOS falou que fazia muito tempo que não se deparava com um oratório. Todos afirmaram que sabiam o que era o terço católico, mas apenas a aluna LGL reconheceu a imagem de São José.

⁴⁴ Na página 77, já apresentamos o registro fotográfico dos objetos associados ao trecho do texto literário lido, ver figura 11.

Figura 17 – Momento de contextualização do texto literário, 2ª oficina de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Queríamos que a turma observasse os objetos alusivos ao cenário e aos personagens, associando-os à história. Antes, perguntamos se todos conheciam uma narrativa em HQ e apresentamos a estrutura do texto, explicando que a leitura deveria considerar tanto a palavra (texto escrito) quanto a imagem (o desenho), pois o texto verbal complementa o visual e vice-versa.

Em seguida, apresentamos a obra literária e falamos, brevemente, de sua materialidade, realizando a leitura da capa, contracapa, folha de rosto, associando-as à seca e à leitura da charge, da oficina anterior. Também explicamos que o repertório construído, na mediação literária anterior com a EL conhecimentos prévios sobre a seca, com essa nova leitura, seria ampliado.

Explicamos à turma que a EL **inferência** nos ajuda a compreender o texto, construindo sentidos, a partir da dedução que fazemos sobre algum aspecto do texto. Assim, podemos inferir e prever, observando e lendo os elementos da capa, o título e as informações da contracapa ou reconhecendo a autoria, o tipo de texto etc. Dessa maneira, fizemos a seguinte *modelação*:

PESQUISADORA: Pessoal, olhando para a capa, lendo as informações da contracapa e o título, *O Quinze*, eu consigo inferir que o tema do texto tem relação com a seca. Eu consigo prever que essa família que aparece na capa são personagens dessa história e que esse animal, muito provavelmente, também morrerá como o boi da charge que lemos, na semana passada. Eu prevejo tudo isso, não porque eu li o livro completo, mas porque eu li os elementos que essas partes do livro já me ofereceram como pistas. Pensem comigo... como nós sabemos que vai chover? O céu fica nublado, o vento sopra forte e frio, não é? Então, a natureza nos dá pistas que vai cair “um toró”, uma chuva forte ou uma chuva fraca... Do mesmo jeito, há elementos no texto que também nos oferecem pistas como o título, as informações da capa e contracapa [...] para construirmos sentidos que nos ajudam a compreender o texto. Agora... e esses objetos? Vocês não estão curiosos? Por que será que eu trouxe eles? O que eu consigo inferir sobre eles? Por acaso, vocês sabem o que São José tem a ver com essa história?

ACEO: Professora, eu acho que alguém dessa história deve rezar para ele mandar chuva. Eu acho que é por isso, não sei... mas acho que é.

PESQUISADORA: Muito bem! É isso mesmo! E o que você acabou de fazer foi uma inferência. Vamos retomar a leitura e com esses conhecimentos prévios em mente, vamos ler a primeira página, fazendo inferências, certo?

(Gravação em áudio, 01/08/2024).

Figura 18 – Momento “antes” da leitura, 2ª oficina de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A leitura da página inicial foi silenciosa e individual. Em seguida, realizamos a *prática guiada*, solicitando o preenchimento da atividade *Folha do Pensar para a Inferência*, conforme exemplo abaixo.

Figura 19 – *Folha do Pensar para Inferência* – atividade da educanda LGL

Folha do Pensar para Inferência	
Data: 05/08/24 Título do texto literário/obra: O Quilme - HA Autor (a): S. K. K. K. Educando(a):	
Elementos do texto literário/obra literária	Escreva nessa coluna o que você conseguiu inferir ao ler/ver...
...Capa e quarta capa (Ilustrações)	uma família de mestiços indo embora por causa da seca.
...Título	o título se refere ao ano 1915, onde ocorreu uma das maiores secas no Ceará.
...Estrutura do texto (verso/prosa/imagem...)	é uma história em quadrinhos, contendo versos, prosa com imagens e legendas verbais e não verbais.
Personagem(ns)	Conceição e mãe Snócia.
...Ambiente/Cenário	numa fazenda no logradouro que fica perto da cidade deixada no Ceará.
... problema nessa história	a falta da chuva onde a mãe Snócia faz orações pra São José pedindo chuva.
... palavra(s) que você não conhece o(s) significado(s)	obstruída é uma pessoa pensativa.

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.81).

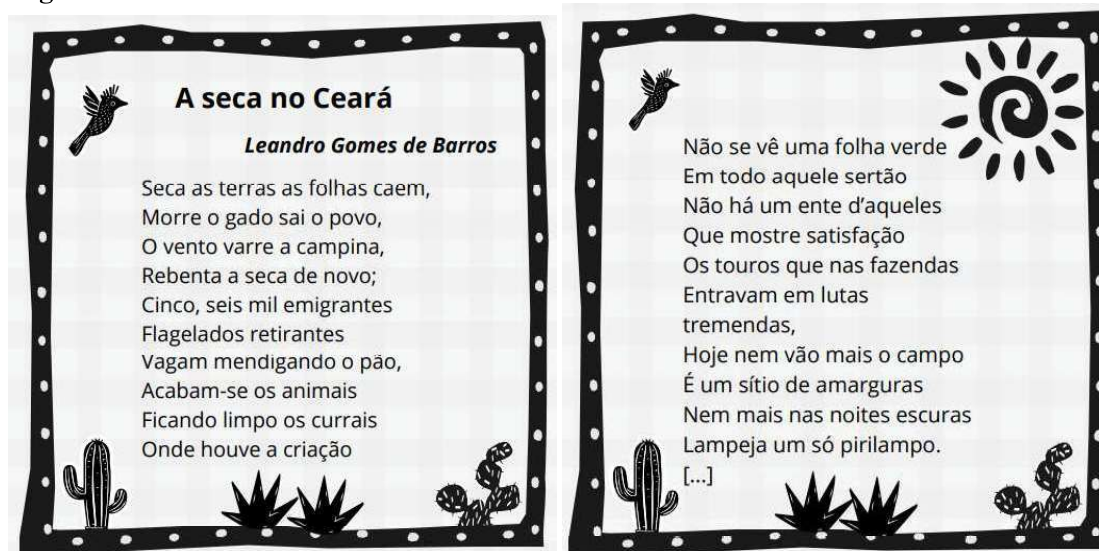
Fonte: Elaborada pela autora, inspirada em Giroto e Souza (2010, p. 81).

Destacamos que a atividade foi organizada em formato de quadro, para se isolarem elementos composicionais como um cabeçalho para a identificação do educando, registro da data, do título e do autor do texto em estudo. Observa-se que as primeiras linhas estão diretamente relacionadas ao momento “antes” da leitura, direcionando os educandos a inferirem informações sobre a capa, contracapa, o título e a estrutura do texto, que podem ajudar a construir sentidos para compreender o texto a ser lido. Já as demais linhas se associam ao momento do ato de ler, cujas análises serão aprofundadas na próxima seção.

Na sequência, acompanhamos e ofertamos o suporte necessário para os educandos que estavam com maior dificuldade de inferir. Assim, para incentivá-los, pedimos que compartilhassem algumas inferências. Depois, realizamos a proferição até a página que findou o capítulo. Por fim, pedimos que avaliassem se as inferências feitas e compartilhadas fizeram sentido ou não e se ajudaram a compreender o texto.

Já na 3ª (terceira) oficina, realizada em 08 de agosto de 2024, compareceram apenas 8 (oito) educandos, pois estava chovendo forte e três educandas avisaram que estavam gripadas (entre elas, duas que são nora e sogra). Nessa mediação, o texto literário selecionado foi um trecho do cordel *A seca no Ceará* (Barros, [191-]). A leitura se focou em suas duas primeiras estrofes.

Figura 20 – Trechos do cordel *A seca no Ceará*



Fonte: Barros ([191-]). Arte elaborada pela autora, com uso da ferramenta *Canva*.

Preferimos utilizar, na sequência, esse texto escrito (curto) para quebrar a leitura da palavra-imagem e também para diversificar a estrutura textual, oportunizando à turma a apreciação de texto também em versos.

O objetivo dessa oficina foi ensinar o uso da EL **conexões**. Para tanto, no momento “antes” da leitura, fizemos uma breve recapitulação da oficina anterior e apresentamos uma imagem da pintura *Retirantes* (Portinari, 1944), representada na Figura 21.

Figura 21 – Pintura *Retirantes* usada para contextualização



Fonte: Portinari (1944). Acervo do MASP. Disponível em: <https://masp.org.br/busca?search=retirantes>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Figura 22 – Momento “antes” da leitura, 3ª oficina de leitura





Fonte: Acervo pessoal da autora.

Explicamos aos educandos que essa imagem, disposta em um porta-retratos em nossa sala de aula para aquela ocasião, fazia referência a uma tela de um pintor brasileiro muito famoso, Candido Portinari (1903-1962), e perguntamos se alguém já tinha visto a imagem em algum livro didático de Artes ou Literatura, mas a resposta foi negativa, ninguém a conhecia.

A nossa intenção era que a turma estabelecesse **conexões texto-texto** (T-T), entre a tela (imagem) e os outros textos e imagens já apreciados nas oficinas anteriores, associando-os à seca nordestina. Assim, instigamos a turma, perguntando qual seria o tema da imagem e, em seguida, aproveitamos as respostas de duas educandas e fizemos a *modelação*.

MLSC: Professora, eu acho que é a seca, né? Eu achei [essa imagem] parecida com aquela família do livro que a gente leu semana passada. Aquele que a senhora mostrou e a gente leu os quadrinhos.

PESQUISADORA: Muito bem! Mais alguém quer comentar?

ENS: Também acho que é sobre a seca, professora. Essa imagem aí, é muito triste. Me dá até vontade de chorar.

PESQUISADORA: Por quê? O que te deixou triste?

ENS: Ah, professora, porque essas pessoas estão com fome, só o couro e o osso. Hoje, não, mas, antigamente, lá na minha terra [interior da Bahia], tinha muita gente assim, sabia? Não passavam fome, mas eram todos muito magros [...].

PESQUISADORA: Muito bem, meninas! Parabéns! Olha só, gente... as colegas aqui, já estabeleceram conexões importantes com essa pintura. Uma, com o texto, com a capa do livro que lemos semana passada, *O Quinze*, em história em quadrinhos. E, a outra, fez uma conexão texto-leitor, pois ela lembrou de uma situação pessoal, uma vivência lá do passado. E isso, todos nós podemos fazer! É importante fazer essas conexões para compreender o texto.

Quando eu olho para essa imagem eu me lembro de outros textos que já li, de reportagens que já vi na televisão sobre a seca, sobre a fome. Também me lembro da minha mãe, contando que ela e minhas tias já tinham passado fome, na infância, eram todas magrinhas [...]. Então, estou fazendo conexões com outros textos, o que chamamos de conexão texto-texto. Com fatos da nossa realidade, conexão texto-mundo e com as minhas experiências pessoais, conexão texto-leitor. Agora, vocês também vão praticar essa EL. A ideia é que vocês leiam esse texto, os versos desse cordel e tentem estabelecer conexões como essas que eu acabei de fazer. Certo? Vamos lá?

(Gravação em áudio, 01/08/2024).

Destacamos que, nesta etapa, a proposta da *contextualização* da temática, apresentando a tela de Portinari fez, naturalmente, com que as educandas MLSC e ENS estabelecessem a **conexão Texto-Texto e Texto-Leitor**. Assim, na *modelação*, reforçamos essas duas conexões e complementamos com a conexão **Texto-Mundo**, citando as reportagens da televisão sobre a seca e a fome, na atualidade.

Na sequência, mediamos a leitura interativa do cordel, proferida em alta voz. Além disso, orientamos o preenchimento da *Folha do Pensar para Conexões*, figura 23, próxima página, incentivando a turma a estabelecer e usar as conexões para compreender o texto literário.

Figura 23 – *Folha do Pensar para Conexões* – atividade da educanda MLCS

Quadro 6 – Folha do Pensar para Conexões

Data: <u>08/08/24</u> Título do texto literário/obra: <u>A Seca no Ceará</u> Autor(a): <u>João Guimarães Rosa</u> Educando(a): _____	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	 escreva nessa coluna algo sobre o texto lido e uma situação vivenciada por você em casa, na escola, no trabalho, na igreja etc.
na estrofe <u>1º</u> , verso <u>1º a 3</u>	Eu curti falar que no tempo de meu avô tinha que fazer a plantação para os animais poder comer junto com rações.
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva alguma situação do mundo (realidade) que você viu, leu, ouvi em jornais, noticiários, na TV, na internet etc.
na estrofe <u>1º</u> , verso <u>1º a 3</u>	Curti na TV que muitas famílias ficaram desabrigadas e passando fome. Saíram de sua casa pra pedir ajuda para alimentar suas famílias.
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva nessa coluna sobre o que há em comum (parecido/semelhante) entre o texto que você leu nessa aula e algum outro texto já lido ou ouvido.
na estrofe <u>2º</u> , verso <u>2º a 4</u>	Assim que muitos ganharam, muitas famílias também perderam seus parentes por falta de alimentos e a seca que foi muito difícil dar comida para eles.

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 71).

Fonte: Elaborada pela autora, inspirada em Giroto e Souza (2010, p. 71).

Observamos que a estrutura da atividade também lembra um quadro, com cabeçalho para o participante preencher o seu nome, a data, o título e o autor do texto. No corpo, há duas colunas e linhas; o formato retangular tinha como propósito formar lacunas para que os educandos as preenchessem, mobilizando os seus **conhecimentos prévios** e estabelecendo **conexões T-L, T-M e T-T**, por meio de suas vivências, seus conhecimentos de mundo e seus saberes linguísticos, extralinguísticos e literários. Notamos, portanto, que as conexões podem ser acionadas tanto no momento anterior à leitura quanto no próprio ato de ler.

Na próxima subseção, passaremos a analisar a prática, a partir de observações da etapa “antes” da leitura e das atividades propostas, apontando as (possíveis) contribuições do ensino das estratégias de leitura aplicadas aos textos literários para facilitar a compreensão textual.

3.2 Análise da prática: preparando os educandos

Nesta subseção, analisaremos a prática, especialmente a partir das atividades realizadas pelos educandos, evidenciando como (e se) as ações “antes” da leitura (preparação, motivação e contextualização) associadas ao ensino da EL impactaram positivamente a compreensão construída pelos participantes. Sendo assim, selecionamos quatro atividades, duas foram usadas para praticar o **conhecimento prévio** e duas para a **inferência**. Em tempo, esclarecemos que as atividades relacionadas ao ensino da **conexão** foram analisadas, nesta subseção – especialmente a **conexão T-T e T-M** –, por meio dos **conhecimentos prévios** dos educandos antes do ato de ler. Essa perspectiva do uso das conexões terá continuidade na seção seguinte, pois também foram acionadas no momento “durante” a leitura.

As atividades aqui explanadas constituíram as duas primeiras oficinas de leitura mediadas em 25 de julho de 2024 e em 01 agosto de 2024, respectivamente.

A primeira atividade elaborada para que a turma acionasse o **conhecimento prévio** também denominado “estratégia-mãe”, por Girotto e Souza (2010), apresentou a charge, *Nordeste* (Machado, 2012), como vimos na figura 15a e 15b, páginas 91 e 92. Desse modo, a turma foi incentivada a acionar essa EL, mobilizando informações diversas sobre a seca nordestina, temática que permeou todas as oficinas de leitura. A atividade também foi pensada para *contextualizar* o tema.

Na primeira página da atividade, já mencionamos que, além da imagem da charge, disponibilizamos gráficos organizadores que aludiram a “balões de pensamento” para direcionar a turma a acionar seus **conhecimentos prévios** sobre a temática, registrando, nesses balões, como eles conceituavam a seca, onde, como, quando, com quem e por que ela acontece, ou seja, palavras que remetiam os educandos à seca nordestina. Essas indagações preliminares foram associadas ao enredo (ação/problema/clímax/solução) e aos elementos de uma narrativa (espaço, tempo e personagens). Para a análise, focalizamos a página 2, no verso da atividade, na qual os educandos também deveriam registrar, dentro de balões, outros tipos de gêneros textuais que eles conheciam e faziam referência à seca do Nordeste, estabelecendo também **conexões T-T**.

A maioria dos educandos, em um primeiro momento, afirmava que não conhecia nenhum texto acerca da temática. Na sequência, a jovem educanda MSFS questionou se poderia escrever o nome de uma novela. Já MLCS citou o nome de um artista local – Jessier Quirino⁴⁵, poeta e escritor paraibano, um amante e grande defensor da cultura popular. A educanda relatou ter assistido, recentemente, a um programa de televisão, no qual ele se apresentou e declamou um poema de cordel sobre a seca e suas consequências, principalmente, sobre como tal fenômeno afeta as pessoas que vivem no sertão.

Destacamos que foram analisadas 12 atividades dos educandos nesta 1ª oficina. Nelas, encontramos os seguintes registros:

Quadro 5 – Lista⁴⁶ de textos literários ou gêneros textuais mencionados pelos educandos

Tipo de texto/gênero textual	Nome e/ou autoria	Suporte
Cordel	Jessier Quirino	Programa de televisão
Filme	Auto da Compadecida	Televisão
Fotografia/pintura (imagem)	“Sobre a seca”	Livro didático
Fotografia	Famíliares de uma educanda	Álbum de família
Música	Asa Branca, Luiz Gonzaga	Rádio/televisão
Poema	“Sobre a seca”, Bráulio Bessa	Programa de televisão
Telenovela	Cordel Encantado	Televisão
Telenovela	Mar do Sertão	Televisão
Telenovela	O Rei do Gado	Televisão

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que, com muito esforço e diálogo, a turma citou textos literários que foram ouvidos ou assistidos na televisão, ou seja, eles não leram o texto originalmente impresso. Uma obra muito conhecida do escritor paraibano Ariano Suassuna (1927-2014), *Auto da Compadecida*, foi a mais citada, porém, apenas, a sua adaptação em filme, que se popularizou na televisão.

Além do poema de cordel de Jessier Quirino, citado anteriormente, um poema de Bráulio Bessa, poeta e cordelista cearense, foi mencionado por mais de três participantes. Ambos os textos foram vistos pelos educandos em programas de televisão.

⁴⁵ Também é cronista e contador de causos populares. Quirino já publicou oito livros que retratam, com sensibilidade e bom humor, o cotidiano no sertão nordestino. Entre eles, destacam-se *Paisagem de Interior*, *Agruras da lata d'água*, *Política de Pé de Muro – O Comitê do Povão*, *Prosa Morena*, *Bandeira Nordestina* e *Berro Novo*.

⁴⁶ Primeira coluna organizada por ordem alfabética.

À vista disso, três telenovelas de produção brasileira foram mencionadas, *Cordel Encantado*, *Mar do Sertão* e *O Rei do Gado*. Inclusive, um participante parecia surpreso quando se explicou que a telenovela, conhecida popularmente como novela, tinha como base um texto escrito, narrativo e ficcional. Assim, compreendemos que as telenovelas, ainda fazem parte da vida e do cotidiano de boa parte da população brasileira, especialmente das classes populares.

De acordo com Corrêa-Rosado (2022), a telenovela é um artefato cultural brasileiro e, mesmo com o avanço da concorrência de plataformas de *streaming* (Netflix, *Amazon Prime Video*, HBO Max etc.), nas quais se ofertam outros gêneros ficcionais narrativos seriados, ela permanece com um grande alcance de transmissão, inclusive em nível global. Nessa perspectiva, as telenovelas, portanto,

[...] ainda constituem um imenso repertório de histórias, personagens e comportamentos de domínio comum a muitos brasileiros – domínio este que serve de horizonte para que muitos telespectadores, sobretudo das classes D e E, se posicionem e interpretem tanto os seus próprios dramas, quanto os problemas e situações sociais e políticas que os envolvem (Corrêa-Rosado, 2022, p. 2-3).

Sendo assim, precisamos refletir sobre a potente influência da televisão na construção de um repertório sociocultural desses sujeitos. Por outro lado, evidenciamos um possível entrave ou ausência de outros meios de fácil acesso à cultura e aos bens culturais em âmbito local e regional, que poderiam ser apreciados pelas pessoas de classes sociais menos privilegiadas econômica e socialmente.

Neste sentido, reforçamos o papel da escola e do docente, este como agente incentivador e mediador da leitura literária a fim de que esses sujeitos possam construir seus próprios repertórios socioculturais, incluindo a literatura.

A letra de música foi um gênero textual citado por duas educandas de meia-idade, mais especificamente a icônica música *Asa Branca*, considerada um hino nordestino e imortalizada na voz do cantor e compositor pernambucano Luiz Gonzaga (1912-1989), o Rei do Baião. Elas relataram que ouviam a música constantemente no rádio, desde a adolescência, quando residiam na zona rural.

Já a fotografia, retratando a seca nordestina, foi apreciada por meio da imagem disponibilizada no livro didático e mencionada por duas educandas. Elas estudaram sobre o clima e a vegetação da caatinga e lembraram da paisagem do sertão nordestino, na aula de Geografia. Sendo assim, deduzimos que os participantes, ou a maioria deles, não visitaram espaços de leitura, como bibliotecas, e exposições culturais, como os museus, reiterando o que

já constatamos acerca do acesso restrito e/ou limitado aos espaços de culturas locais, regionais e aos bens culturais.

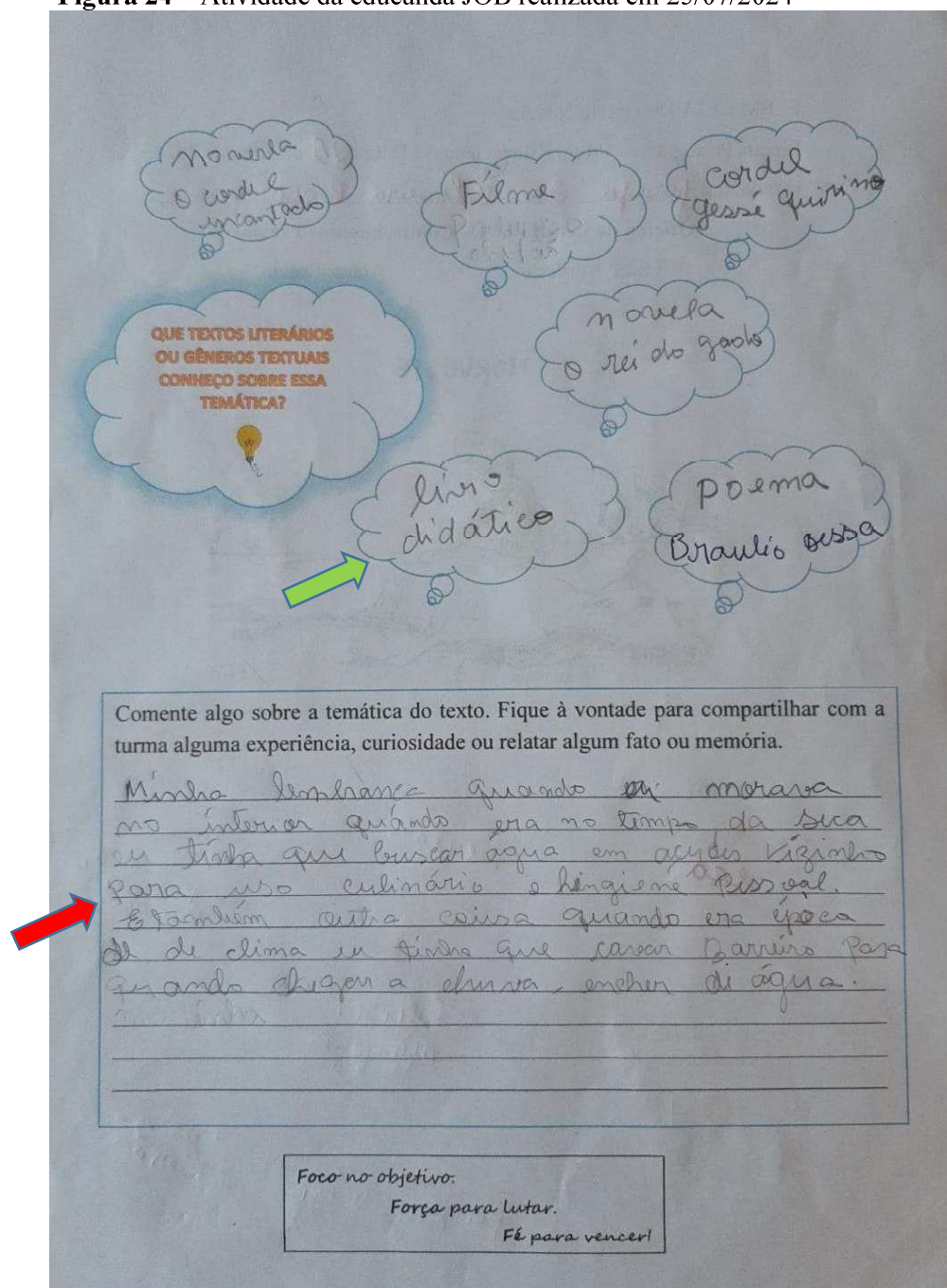
Observamos, em nossas intervenções, um aspecto peculiar, o acionamento da memória, especialmente ao analisarmos os comentários e relatos nas atividades feitos pelos participantes, sobre a seca. As leituras fizeram com que alguns deles que vivenciaram a seca, no passado, recuperassem lembranças até mesmo da infância e adolescência, especialmente as educandas de meia-idade, evidenciando que a estiagem regravava (e ainda regravava) a vida das pessoas que residem no campo. Observamos, portanto, que, para as famílias que viveram (muitas ainda vivem) em situações de vulnerabilidade, nas regiões sertanejas, realizar tarefas relativamente simples como cozinhar, tomar banho, lavar louça e roupas, na verdade, era (é) algo difícil, exigindo muito esforço físico, especialmente de crianças e adolescentes forçados, a buscar água em barreiros⁴⁷ e açudes vizinhos.

Vejamos o comentário (seta vermelha) na atividade de JOB, na Figura 24, na próxima página. A participante, uma mulher de meia-idade, compartilha essas dificuldades e outras lembranças de quando residia no interior da Paraíba. Ela menciona que, no período “de clima”, ou seja, quando estava chovendo, ela cavava barreiros para reter a água da chuva, que seria usada no tempo da seca.

Na partilha oral, chamou a nossa atenção o fato de que, segundo a educanda, a comunidade local se reunia (como um mutirão) para fazer o processo de escavação com enxadas e outras ferramentas.

⁴⁷ Reservatórios cavados na terra para armazenar a água da chuva. Sem tratamento, ela é usada, geralmente, para a criação de animais e a irrigação da lavoura. No entanto, em época de seca severa, é utilizada para o consumo humano, mas sem o tratamento adequado, a água pode provocar febre, diarreia, vômitos e até doenças mais graves como a cólera.

Figura 24 – Atividade da educanda JOB realizada em 25/07/2024



Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Apesar de não ser este o foco desta tese, cabe mencionarmos, sob o viés da historiografia, a importância da memória para acionarmos os **conhecimentos prévios** e estabelecer, neste caso, a **conexão T-L**, posto que as lembranças, boas ou ruins, permanecem, inconscientemente ou não, nesse complexo e dinâmico lugar de conflitos e inconstâncias, atravessadas pelo jogo de lembrar e esquecer.

De acordo com Nora (1993, p. 9), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” – isso explicaria o fato de a outra educanda de meia-idade, LGL, ter lembrado e mencionado, na atividade (figura 25, próxima página, seta azul), a fotografia que viu na casa de seus avós, retratando alguns familiares no cenário da seca nordestina. Além disso, as situações que vivenciamos alimentam nossa memória. Sabemos, no entanto, que não conseguimos armazenar e lembrar todos os acontecimentos de nossa vida – isso seria, inclusive, danoso ao cérebro, porém, algo pode ativá-la – no caso de LGL, a fotografia serviu como ativador da memória, estabelecendo uma **conexão T-T**.

Importa destacarmos, ainda, a memória vivida “por tabela” retratada na atividade (seta laranja) desta educanda, na qual ela registra suas memórias a partir das histórias contadas pela mãe quando esta morava na região do Cariri paraibano. Assinalamos, portanto, que a memória também é constituída por acontecimentos “vividos por tabela” (Pollak, 1992, p. 2), comumente chamados de “memórias por tabela” – aqueles que uma pessoa não vivenciou ou de que não participou diretamente, mas que, por meio de relatos e pertencimento a um grupo, tornam-se parte de sua memória.

Ademais, é possível deduzir que os gêneros textuais mencionados pelos participantes representavam algum tipo de vínculo afetivo, ou seja, eles deixaram alguma marca, boa ou ruim, que conscientemente, ou não, foi lembrada pelos educandos.

Esse aspecto, inclusive, pode ser associado à teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), ao observarmos os registros das duas educandas sobre a imagem/fotografia da caatinga, do livro didático de Geografia. Além de acionarem os conhecimentos prévios, elas utilizam a EL **conexão texto-texto**, ao estabelecerem uma relação entre a imagem da charge da atividade e a fotografia da caatinga registrada no livro didático.

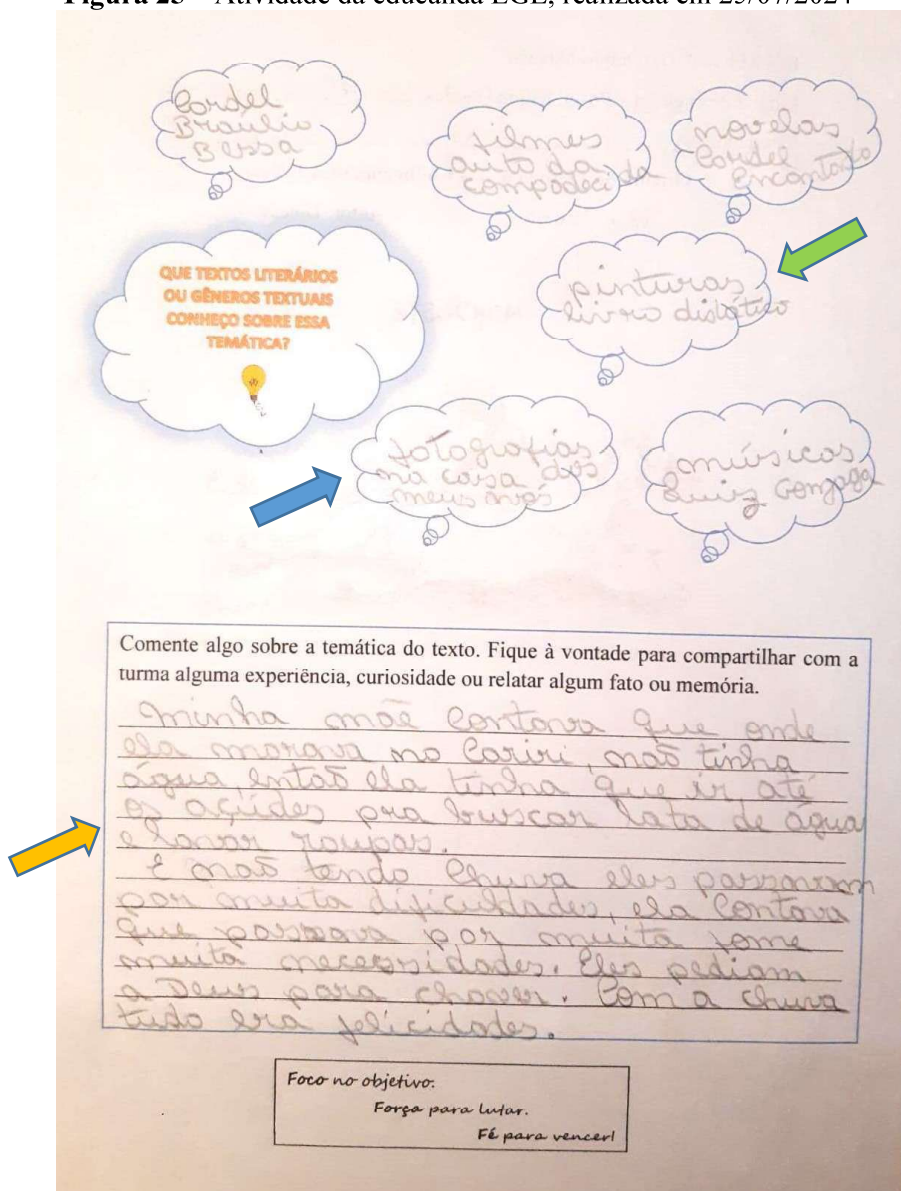
Tal aspecto reforça dois pontos que podem ser destacados à luz da teoria ausubeliana: primeiro, o educando precisa querer aprender; segundo, quanto mais ele perceber um vínculo, um interesse particular no conteúdo, mais chance terá de alcançar uma aprendizagem significativa, pois, de acordo com Pelizzari *et al.* (2002, p. 38),

[...] o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Esse ponto justificaria o fato de apenas duas educandas, que residiram no ambiente com escassez de chuva, lembrarem a imagem/fotografia do livro didático, cujo conteúdo sobre a

vegetação, a caatinga, havia sido explanado na disciplina de Geografia. Para elas, a fotografia estaria associada a um conteúdo significativo e de interesse pessoal, o que facilitou a aprendizagem, fixando-o em suas memórias.

Figura 25 – Atividade da educanda LGL, realizada em 25/07/2024



Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Guiados pelos argumentos e reflexões até aqui apresentados, postulamos, à luz de Giroto e Souza (2010), que o ensino das EL mostra que estas se entrecruzam, se complementam e, sobretudo, se ancoram nos **conhecimentos prévios**. As educandas estabeleceram **conexões texto-leitor** –, por meio de lembranças e acontecimentos vividos “por tabela” –, e **texto-texto**, ao relacionar a imagem da charge à fotografia, que são textos visuais.

Desse modo, “se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 66-67).

Na 2ª oficina de leitura, mediada no dia 01 de agosto de 2024, a atividade “antes” da leitura foi planejada para que os 10 (dez) educandos presentes praticassem a EL **inferência**. Para tanto, apresentamos como atividade de suporte a *Folha do Pensar para Inferência*, inspirada nas orientações de Giroto e Souza (2010, p. 76, sic), considerando que

[...] leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem.

Nessa perspectiva, essa atividade foi estruturada em formato de um quadro, usando 07 (sete) linhas e 2 (duas) colunas. Ela consiste em direcionar o sujeito-leitor a pensar e refletir sobre o que se lê, vê e ouve, inferindo sentidos e significados, conforme as pistas encontradas no texto ou na ausência delas. Geralmente, a inferência é acionada “antes” e/ou “durante” a leitura, para se construírem hipóteses, se fazerem deduções, a partir da estrutura do texto – seus elementos paratextuais (capa, contracapa, folha de rosto, título etc.) –, se inferir algo sobre a trama, os personagens ou, ainda, estabelecer o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida.

Desse modo, relembramos que, após o momento de *contextualização*, apresentando os objetos alusivos ao tema da leitura (rever figura 17, página 96), realizamos a *modelação*, inclusive, inferindo e levantando hipóteses sobre os elementos da capa do livro *O Quinze* (Shiko, 2012) e também sobre os objetos selecionados e relacionados ao capítulo da obra a ser apreciado.

Na sequência, entregamos a atividade, Figura 26, próxima página, fornecendo informações sobre como a turma deveria praticar a inferência, registrando suas hipóteses, previsões e deduções.

Figura 26 – Atividade de MSFC realizada em 01/08/2025 para praticar a inferência

Folha do Pensar para Inferência	
Data: 01.08.2024	
Título do texto literário/obra: O Quinze - HA	
Autor (a): SHIKO	
Educando(a):	
Elementos do texto literário/obra literária	Escreva nessa coluna o que você conseguiu inferir ao ler/ver...
...Capa e quarta capa (Ilustrações)	Uma vaca sofrendo as consequências da seca. A família indo embora por conta da vida difícil que vivem lá.
...Título	Aborda uma história sobre a maior seca que houve no ano 1915.
...Estrutura do texto (verso/prosa/imagem...)	A estrutura do texto é em quadrinhos que abordando a linguagem verbal e não verbal que contém imagens.
Personagem(ns)	Infância e Condição.
...Ambiente/Cenário	Em uma fazenda da família que fica em Lagoadoiro.
... problema nessa história	Falta de chuva.
... palavra(s) que você não conhece o(s) significado(s)	- Abstrata → distraid / pensativa. - castíssimo → Soluano / Santa PUNA.

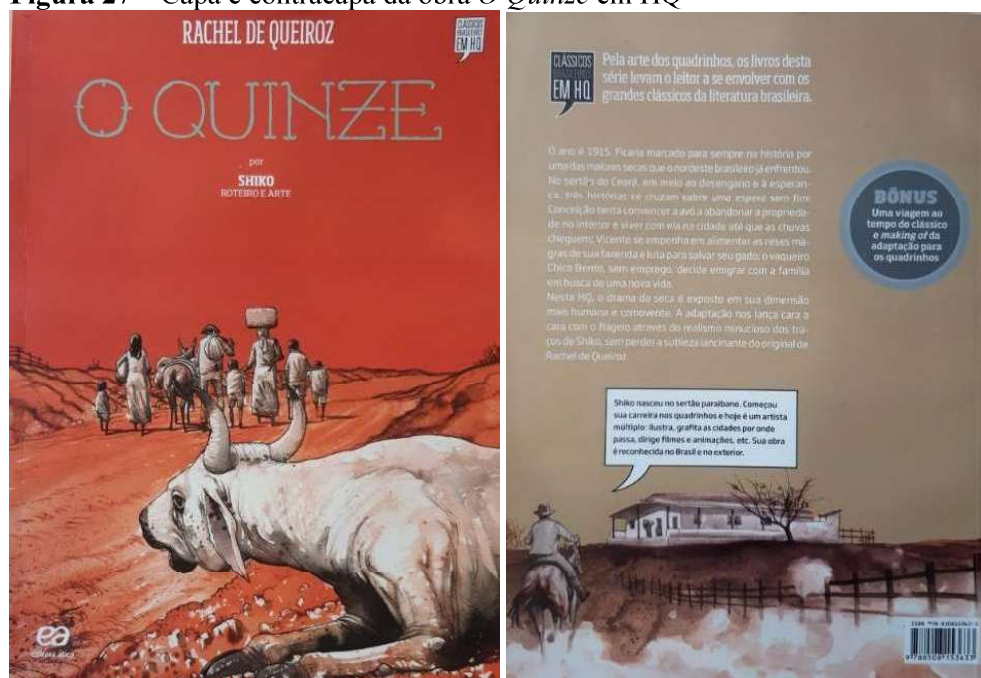
Fonte: Adaptação (Giotto; Souza, 2010, p.81).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

As duas primeiras linhas da atividade direcionavam os participantes a realizar inferências acerca dos elementos da capa e contracapa, incluindo ilustrações e título da obra. As quatro seguintes solicitavam inferências sobre a estrutura do texto, os personagens, o cenário, o problema da história. E a última, sobre palavras cujos significados os educandos não compreendiam.

Assim, ao analisarmos as 10 (dez) atividades, observamos que, com exceção da última linha, a maioria dos participantes, autonomamente, compreendeu o texto, e, por meio da inferência, os participantes elaboraram sentidos, construíram hipóteses e levantaram deduções.

Figura 27 – Capa e contracapa da obra *O Quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012). Imagens compiladas pela autora. Acervo pessoal.

Sobre a capa, por exemplo, inferiram o cenário, o sertão nordestino e o sofrimento do animal (boi/vaca) morrendo de sede e fome; também viram que a família estava partindo e que a causa de tudo era a falta da chuva, a seca. Após a leitura da contracapa, a turma compreendeu o título da obra, inferindo que *O Quinze* fazia referência ao ano de 1915, quando ocorreu uma das maiores secas no Nordeste brasileiro.

Com relação à estrutura do texto, os educandos registraram: quadrinhos, histórias em quadrinhos, linguagem verbal e não verbal e imagens. E, sobre os personagens, não houve dúvidas, até porque a narrativa deixava explícitos os nomes de Conceição e de sua avó, D. Inácia, chamada carinhosamente pela neta de Mãe Nácia. Constatamos, contudo, que houve dificuldade em relação ao último item, palavras “desconhecidas”.

As mais citadas foram: castíssimo, súplicas e abstraída, cuja menção pode ser apreciada na figura a seguir.

Figura 28 – Trechos de *O Quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p. 06-07). Imagens capturadas pela autora.

Na atividade de MLCS, Figura 29, próxima página, a palavra “abstraída” também foi mencionada, assim como “súplicas”. A jovem educanda parecia curiosa e empolgada para inferir os sentidos das palavras e compreender a situação da história e o que estaria por vir.

Figura 29 – Atividade de MLCS realizada em 01/08/2025 para praticar a inferência

Folha do Pensar para Inferência

Data: <u>01/08/24</u>	
Título do texto literário/obra: <u>O Quinze - HQ</u>	
Autor (a): <u>SHIKO</u>	
Educando(a): [REDACTED]	
Elementos do texto literário/ obra literária	Escreva nessa coluna o que você conseguiu inferir ao ler/ver...
...Capa e quarta capa (Ilustrações)	uma família indo embora e o animal triste e morrendo por falta de alimento etc
...Título	Se refere ao ano 1913 que apresenta uma das maiores seca do nordeste
...Estrutura do texto (verso/prosa/imagem...)	HQ- Estruturas linguagem verbal,
Personagem(ns)	Dona INÁCIA e concelgos
...Ambiente/Cenário	Em sua casa no aratro no logradouro fazenda da família, perto do quirado
... problema nessa história	falta de chuva e a seca
... palavra(s) que você não conhece o(s) significado(s)	Suplicar -> pedir algo que deseja. Abstrato -> passiva, reflexiva

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.81).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Destacamos que essa dificuldade foi detectada ainda no momento da mediação literária, quando folheamos as páginas iniciais do livro, especificamente na etapa da *prática guiada*, conforme podemos observar no trecho da transcrição da gravação abaixo:

PESQUISADORA: Gente, é muito normal não compreender todas as palavras [...] Há palavras que eu não conheço, eu não sei o significado [...] Mas eu gostaria que vocês tentassem inferir um sentido para elas, usando essas duas dicas que costumo fazer, ok? Primeiro... releiam o trecho que vem antes e depois da palavra, analisem, pensem... que outra palavra poderia substituir essa que vocês, até agora, não conhecem?

Segundo... analisem também o texto não verbal, isso mesmo, a ilustração, a imagem, e observem a situação, o contexto, o cenário, as personagens. No caso, D. Inácia e Conceição estão conversando?

TURMA: Sim!

PESQUISADORA: Certo, mas neste quadrinho que aparece a palavra abstraída (aponta para o livro). Observem as expressões delas... o que elas estão fazendo?

ACEO: Agora, elas estão caladas e vão cear. Eu acho que é lanchar, né, professora?

PESQUISADORA: Sim, exatamente! Um lanche depois do jantar para não dormir de estômago vazio. Isso era um costume naquela época. Aliás, muitas pessoas ainda fazem isso [...]. Observem a expressão de Conceição. O que a imagem nos diz?

MLCS: Ela não está lanchando, ela está pensando na vida!

PESQUISADORA: Muito bem! Ela está pensativa, muito bem! Será que pensativa pode significar abstraída? O que vocês acham? Vocês concordam?

MLCS: Eu acho que sim. Vou escrever pensativa.

PESQUISADORA: Agora, com essas dicas infiram um sentido para as palavras que vocês desconhecem, analisem se o sentido que vocês pensaram se encaixa nessa situação e escrevam na atividade.

(Gravação em áudio, 01/08/2024).

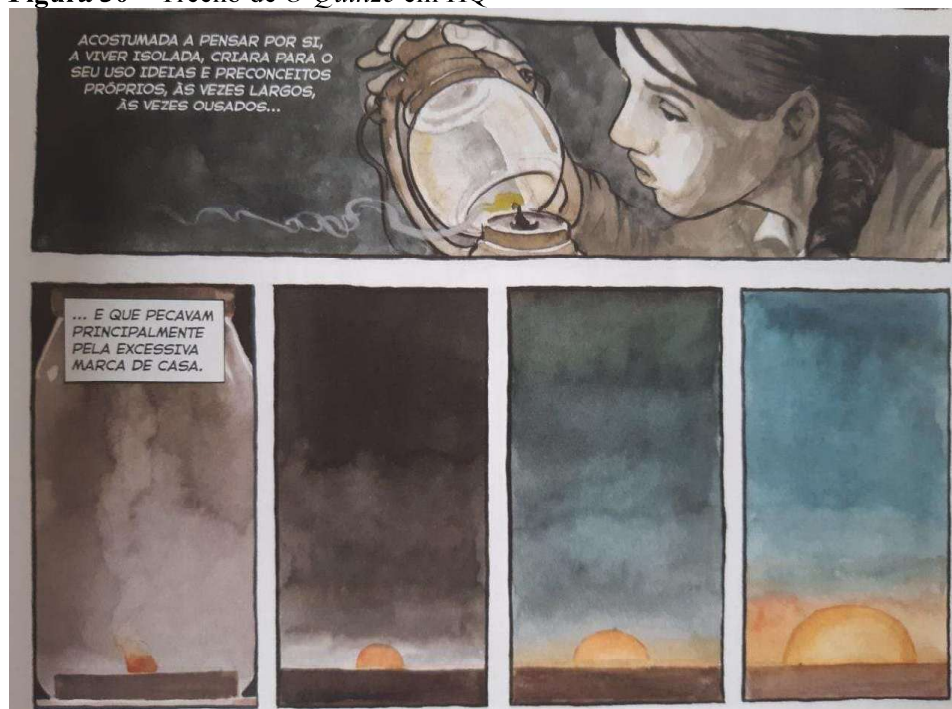
Apontamos que, nesse caso, o texto não verbal, ou seja, a ilustração do quadrinho, indicou pistas para os educandos inferirem sentidos para a palavra “abstraída”. A leitura da imagem, do texto visual, representa/simboliza, portanto, atitudes, gestos, expressões e sentimentos dos personagens. Assim, ela assume tanto uma função simbólica de relacionar e assimilar a imagem àquilo que está sendo representado no texto, quanto uma função de suporte para ativar os conhecimentos prévios do sujeito-leitor, evocando a sua memória, despertando sensações e sentimentos para ler o que não pode ser dito, e sim o que pode ser captado, percebido e sentido.

Sendo assim, auxiliamos os educandos a ler as imagens e inferir sentidos não só para as palavras “desconhecidas”, mas também para inferir o desenrolar da narrativa, compreendendo que

o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor (Vergueiro, 2014, p. 23-24, sic, grifos do autor).

Neste sentido, tentamos explorar, na prática guiada, vários aspectos da linguagem icônica, como o formato e o tamanho dos quadrinhos; os enquadramentos, planos e ângulos de visão; montagem e disposição dos quadrinhos (sobrepostos, em sequência, e/ou recortados) e das páginas; gesticulação, expressões e ações de personagens; metáforas visuais; e utilização de figuras cinéticas (percepção de movimento), como na ilustração da Figura 30 a seguir:

Figura 30 – Trecho de *O Quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p. 09). Imagem capturada pela autora.

O texto verbal revela o comportamento progressista e a personalidade ousada da personagem Conceição, sendo contrastados pela sequência dos quadrinhos, que cria uma metáfora visual, cinética e temporal, ao comparar a chama quase apagada do candeeiro ao nascer do sol. Podemos inferir, ainda, que, assim como a luz do candeeiro, as ideias ousadas da personagem Conceição também eram abafadas, apagadas pela religiosidade exacerbada da avó e ideias convencionais da sociedade da época.

Destacamos que nos três últimos quadrinhos (e também em outros trechos) não há suporte de palavras nem legenda, apenas imagens. Sendo assim, a inferência facilitará a compreensão desses trechos, pois conforme Lartitegui (2023, p. 12),

[...] a interpretação de uma trama sem palavras se faz possível graças ao uso regrado do meio visual, e seu nível de exigência depende da retórica que aplicamos sobre esse uso, o que, consequentemente, implica uma consequência mínima – ou máxima – do leitor. A expressão silenciosa desse tipo de representações requer uma boa dose de

criatividade e inventividade, e, de modo recíproco, demanda o mesmo do leitor. A imagem muda sem dúvida nos desafia, porque propõe um exercício intelectual de primeira ordem.

Ao longo das mediações literárias, o conjunto das EL também foi acionado para se compreenderem os elementos que constituem uma narrativa gráfica, como a HQ e o livro ilustrado, pois “o fato de considerar que as mensagens visuais não estejam codificadas não nos deve levar a pensar que sua interpretação seja fácil e espontânea [...] até a mais simples ilustração é uma representação artificiosa, mais ou menos complexa e sujeita a convenções”(Lartitegui, 2023, p. 10), exigindo do sujeito-leitor o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para decifrá-la.

Mediante essas análises, pontuamos que as EL **conhecimentos prévios, conexões e inferências** podem e devem ser ensinadas e acionadas, desde o momento caracterizado como o “antes” da leitura, preparando, incentivando, auxiliando e direcionando o sujeito-leitor à compreensão do texto. A partir de atividades práticas planejadas podemos possibilitar aos educandos o exercício de usá-las, adequadamente.

Observamos, ainda, a relevância de reunir e mobilizar, “antes” da leitura, uma variedade de informações, fatos, vivências, lembranças, gêneros textuais e sentidos inferidos que se relacionam, de alguma forma, ao texto literário a ser lido. Destacamos, ainda, a importância do acionamento da memória para lembrarmos de outros gêneros a que temos acesso quando assistimos a diversas programações na televisão, quando ouvimos no rádio, ou escutamos as histórias contadas por familiares, comprovando que o nosso repertório de leituras não se limita aos textos impressos lidos, como os dos livros didáticos com conteúdos disciplinares, ou aos gêneros visuais, como a fotografia.

As análises indicam também que a maioria dos participantes não tinha consciência da quantidade de textos literários e não literários que leram, ouviram, visualizaram ou apreciaram diariamente e que se relacionavam com o tema.

Sobre isso, apontamos que, primeiramente, os participantes só se deram conta desses textos porque foram instigados a acionar seus conhecimentos prévios, registrando-os na atividade. Em segundo lugar, eles se lembraram mais facilmente daqueles textos com os quais se identificavam por um interesse particular, ou dos que os tinham afetado de alguma forma, fosse positiva ou negativa.

Essas ponderações nos fazem refletir e pensar como se, metaforicamente, nós, professores e mediadores de leitura, fôssemos engenheiros e tivéssemos que construir uma ponte entre os educandos e a obra. Sendo os tijolos o próprio repertório do sujeito-leitor, ou

seja, a base necessária para alcançar o objetivo que seria caminhar até o outro lado da ponte, isto é, alcançar a compreensão.

As EL seriam, então, a argamassa, material que une cada tijolo, formando um caminho possível, viável, sólido e mais promissor para se alcançar o objetivo. Ora, se não há tijolos disponíveis, a construção da ponte atrasará ou se levará mais tempo para se atingir o objetivo almejado.

4. DESBRAVANDO OS SERTÕES: “DURANTE” A LEITURA

As principais dificuldades e entraves enfrentados pelos participantes da pesquisa no momento nomeado por Solé (2014) “durante” a leitura de textos literários permeiam a discussão desta seção. Dessa maneira, ao analisarmos a prática e as atividades realizadas pelos educandos, evidenciamos os primeiros indícios de que o uso das Estratégias de Leitura acionadas nesta etapa pode contribuir para a superação desses desafios, estabelecendo a compreensão textual.

4.1 Apresentação da Prática: A Execução das Atividades

Nesta seção, priorizamos apresentar alguns momentos da prática realizada “durante” a leitura dos textos literários, evidenciando que, para a maioria dos educandos, ler é um ato de coragem que se faz necessário, pois se vai “desbravar um lugar desconhecido”: o texto literário.

Assim, fazendo uma analogia ao título desta seção, compreendemos que, durante a leitura, os educandos vão “desbravando o texto literário”, lendo palavra por palavra, imagem por imagem e construindo sentidos, quebrando alguma possível animosidade entre o leitor e o texto, ambos perdendo a brabeza, ou seja, “amansando”. E como isso acontece? Ora, só podemos “desbravar um texto” quando conseguimos compreendê-lo.

Nessa direção, planejamos três oficinas para ensinar o uso das **conexões**, da **visualização** e da **sumarização**. Nesta primeira subseção, contudo, optamos por apresentar um recorte das duas últimas, pois, como o ensino das **conexões** contempla três tipos delas (texto-leitor; texto-texto; e texto-mundo) as ações foram mais extensas. Assim, elas serão devidamente explanadas na subseção seguinte, ao analisarmos as atividades realizadas pelos educandos.

Esclarecemos, ainda, que, pelo cronograma inicial, após a oficina de leitura da obra *Tem gente com fome* (Trindade, 2007), para praticar a visualização, ensinaríamos a EL “perguntas ao texto/questionamentos”, apreciando o auto de Natal, *Morte e Vida Severina* (Melo Neto, 2008). Ao final da 4ª oficina, no entanto, a turma pediu que continuássemos a leitura de *O Quinze em HQ* (Shiko, 2012).

Alegando curiosidade, os educandos criaram alguma expectativa e queriam saber o final da história. Desse modo, para aproveitarmos esse interesse, fizemos o ajuste necessário e adiantamos a leitura do capítulo 2 da obra solicitada, ensinando o uso da EL **sumarização**.

Neste sentido, nosso objetivo foi ensinar o uso das EL selecionadas para que os educandos pudessem usá-las “durante” a leitura, oportunizando e reforçando também o uso das EL já ensinadas. Sendo assim, esse repertório diversificado de EL foi explorado pelos

participantes para alcançarem a compreensão textual. As EL, portanto, possibilitaram aos educandos: i) visualizar cenários; ii) perceber uma situação-problema; iii) compreender o enredo; iv) caracterizar personagens; v) produzir sentidos adequados para uma palavra ou expressão desconhecida; vi) organizar e selecionar ideias; vii) hierarquizar e diferenciar as partes principais das secundárias etc.

A seguir, apresentamos alguns recortes da prática realizada, com ênfase no momento “durante” a leitura.

A 4ª (quarta) oficina de leitura ocorreu em 15 de agosto de 2024, contando com a presença de 13 (treze) educandos. Após a etapa de *contextualização*, que utilizou o vídeo *Recital Tem gente com fome* (Youtube, 2021a), realizamos a *modelação*, explicando à turma que, ao ler, ver, ouvir um texto (oral, escrito, visual), podemos imaginar e criar imagens mentais como cenários, personagens, situações etc., e essa EL é a **visualização**.

PESQUISADORA: Pessoal, uma outra estratégia de leitura que nos ajuda a compreender um texto é a visualização [...] Quando eu estava vendo esse vídeo fiquei criando, imaginando na minha mente uma imagem de como seria esse trem sujo, por onde ele estava passando, quem eram as pessoas que ele levava, né... os passageiros. Só que cada um cria essas imagens de acordo com os seus conhecimentos prévios e suas experiências. Por exemplo, eu nunca estive no Rio de Janeiro, mas eu já vi filmes, documentários, reportagens. Eu nunca viajei no trem, mas eu já vi um. Então eu tenho uma ideia de como é uma cidade grande, um trem e essas imagens mentais me ajudam a compreender o texto [...] Outra coisa, eu não só visualizo uma imagem do trem, mas também tento ativar meus sentidos para sentir o cheiro do trem sujo... ou ouvir o barulho das pessoas conversando, o apito sonoro do trem, passando pelas estações, as paradas [...]. Então, quando vocês tiverem lendo, tentem criar essas imagens na mente e também tentem sentir essas sensações [...].

(Gravação em áudio, 15/08/2024).

Na sequência, distribuímos os exemplares do livro ilustrado *Tem gente com fome* (Trindade, 2007). Percebemos que os participantes ficaram muito admirados, olhando para o livro, com receio de segurá-lo, como se estivessem esperando autorização para tocá-lo, abri-lo. Tal fato nos revela que muitos educandos não costumam manusear livros novos (ou até mesmo usados) e se sentiam maravilhados, como se o livro diante deles fosse um objeto sagrado e intocável. Desse modo, refletimos e nos inquietamos, nos indagamos (e nos indignamos): em que momento a escola falhou(a) com esses sujeitos ao não garantir, durante o processo de escolarização, um direito humano, o direito à literatura?

Figura 31 – Momentos “durante” a leitura, 4ª oficina de leitura



Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

Nesta oficina, pela primeira vez, quase todos os participantes realizaram a leitura com o livro em mãos, pois distribuímos 12 (doze) exemplares entre os educandos. Como o número de livros não foi suficiente para todos, já que havia 13 (treze) educandos além da professora-pesquisadora foi necessário que duas duplas de participantes compartilhassem o mesmo livro.

Durante a mediação, aproveitamos a estrutura e a dinâmica do texto, versos curtos e ritmados, e realizamos uma leitura interativa como um jogral, no qual a professora-pesquisadora declamou os versos, guiando a viagem do trem (no papel do maquinista) e a turma (como os passageiros) recitou o refrão – *tem gente com fome*. Os educandos gostaram muito, todos se divertiram e, ao final, aplaudiram a si mesmos.

Figura 32 – Jograal, 4ª oficina de leitura



Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

Para a associação do poema com a temática da seca, foi preciso instigar a turma com perguntas norteadoras.

PESQUISADORA: Então, pessoal. Após essa leitura, vocês acham que só tem gente com fome no sertão? A fome existe só lá no sertão devido à seca?

(a turma responde que não)

RSJ: Professora, a fome é que nem esse trem, chega em tudo que é canto.

PESQUISADORA: Verdade! É mesmo... infelizmente. Mas, então, além da fome o que os personagens desse livro têm em comum com os personagens dos outros livros que nós lemos?

(a turma ficou em silêncio)

PESQUISADORA: Vou dar uma dica... Vocês se lembram da capa daquele livro de histórias em quadrinhos ou da tela que mostrei aqui em um porta-retratos? O que eles têm em comum?

ARS: As pessoas estão fugindo da seca. Estão saindo do sertão, indo para a cidade.

PESQUISADORA: Muito bem! Lembram que eu comentei sobre o processo do êxodo rural?

(alguns participantes respondem que sim).

PESQUISADORA: Lembram que eu falei que muitas pessoas, fugindo da seca, da fome, iam tentar uma vida na cidade? E quando chegam lá, o que acontece?

LGL: Professora, até hoje isso acontece... a gente vem do interior e quando chega aqui, na cidade, a gente não encontra trabalho, fica na casa de um e de outro. E quem não tem onde ficar, quem não tem família ou conhecido, fica na rua, passando necessidade [...]

(Gravação em áudio, 15/08/2024).

Com o desenrolar da discussão e pelas respostas dos educandos, observamos que a turma conseguiu articular o texto lido com a temática da seca, compreendendo que muitas pessoas fogem da fome no interior, mas não conseguem driblá-la na cidade, pois não é só uma questão de região/local, mas também uma questão social e política.

Na sequência, a atividade *Quadro Âncora para visualização*, Figura 33, foi entregue e fizemos uso da **visualização** ao longo da *leitura individual*, refletindo criticamente e problematizando as questões sociais desveladas na obra. A turma, portanto, foi incentivada a usar a EL visualização, a fim de prever, inferir e visualizar cenários, personagens, situações etc.

Assim como as atividades explanadas anteriormente, essa também se estrutura como um quadro, com linhas e colunas. Há, no entanto, uma divisão entre as linhas, para incitar os participantes a refletir sobre: os objetivos da visualização, ou seja, a fim de que possamos prever, inferir, esclarecer e lembrar; o que conseguimos visualizar (personagens, cenários, situações); o que sentimos (reação, emoção) e qual sentido do nosso corpo é acionado quando construímos imagens mentais (visão, tato, paladar, olfato, audição). Dessa maneira, os

educandos deveriam sinalizar “sim” ou “não” para cada item, escrevendo, ao lado, no campo de observações, como se deu o processo da visualização.

Figura 33 – Atividade “durante” a leitura para praticar a visualização

Quadro 7 – Quadro âncora para Visualização

Data: 25/08/24
 Título do texto literário/obra: Tem gente com fome
 Autor(a): Glenn Coimodo
 Educando(a): [REDACTED]

Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observações:
Fazer previsões e inferências.	Sim		
Esclarecer algum aspecto do texto.	Sim		
Lembrar.	Sim		lembrei de lugares que passei e vi crianças pedindo
Eu visualizo:	Sim		
Personagens, pessoas, criaturas.	Sim		
Eventos ou fatos.	Sim		
Espaços, cenários, ambiente.	Sim		
Eu visualizo, usando:	Sim		
Meus sentidos (olfato, audição, paladar, tato, visão).	Sim		visão
Minha reação física (calor, frio, sede etc.).	Sim		tristeza, revolta
Uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).	Sim		um sentimento de tristeza

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 86).

Fonte: Elaborada pelas autoras, inspiradas em Giroto e Souza (2010, p. 86).

Convém esclarecermos que a etapa da *leitura individual* foi realizada tanto por meio da leitura silenciosa e autônoma quanto do jogral, portanto, ela não se refere ao modo de ler. Entendemos esse momento como algo bem valioso, é quando o sujeito-leitor dialoga com o texto. Por isso, o momento da leitura individual fornece ao sujeito-leitor a possibilidade de gerenciar suas ações perante dificuldades detectadas durante essa atividade, sejam essas de cunho linguístico ou extralinguístico. Ela é, pois, de suma importância para que os educandos sejam capazes de usar o conjunto de Estratégias de Leitura com autonomia e eficiência para alcançar a compreensão do que é lido.

Após a leitura individual e preenchimento da atividade, a turma, em momento de *leitura compartilhada*, apontou alguns problemas apresentados no poema de Trindade (2007), conhecido como o “poeta negro”, entre eles, destacam-se a pobreza, a desigualdade social, os direitos negados e, principalmente, a fome.

A maioria não apresentou muitas dificuldades em compreender que a fome retratada, na obra, não era só em relação à alimentação, mas também fome de brincar, de se divertir, de estudar, ou seja, a discussão englobou a negação de direitos humanos.

PESQUISADORA: Então, alguém gostaria de partilhar, brevemente, como usou a estratégia de leitura visualização? Foi muito difícil? Há algum trecho que vocês conseguiram compreender melhor porque criaram uma imagem na mente de vocês?

(a turma ficou em silêncio)

PESQUISADORA: Não tenham vergonha de falar... É muito importante que vocês digam qual foi a dificuldade, se foi um trecho, uma palavra ou expressão, ou seja, o que vocês não compreenderam, porque só assim eu consigo ajudar.

MLCS: Professora, quando eu li esse trecho aqui (aponta para o livro) e aqui também... Eu fiquei pensando como um trem pode apitar e dizer tem gente com fome? Depois, eu fui passando as páginas e imaginando na mente que o trem era uma pessoa que estava contando a história.

PESQUISADORA: E por que você visualizou isso?

MLCS: Porque o trem vai passando por vários lugares e vai mostrando as pessoas, a história, as pessoas que têm fome também de brincar, de estudar, de se divertir, olha aqui!

(aponta para o livro)

PESQUISADORA: Muito interessante a sua observação! Você visualizou o trem como uma personagem que narra e participa da história. Alguém sabe o nome desse tipo de narrador?

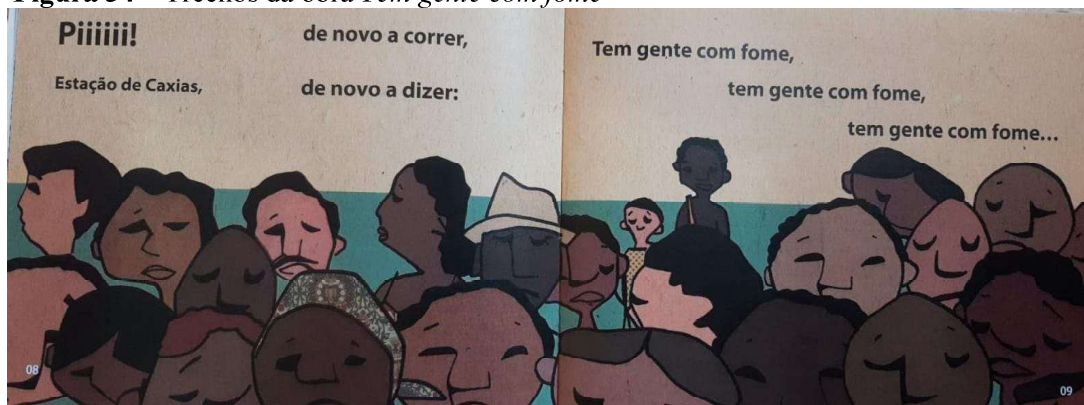
(a turma fica pensativa e em silêncio)

PESQUISADORA: Gente, é o narrador personagem [...]

(Gravação em áudio, 15/08/2024).

As páginas mencionadas pela participante estão compiladas na figura, abaixo:

Figura 34 – Trechos da obra *Tem gente com fome*





Fonte: Trindade (2007, p. 8-11). Imagens capturadas pela autora. Acervo pessoal.

Nessa perspectiva, refletimos sobre o conceito de subcidadania, em Arroyo (2017), imposto aos sujeitos historicamente segregados, não escolarizados, como se a educação formal fosse condicionante à obtenção da cidadania e do conhecimento. É, pois, dever da escola, segundo o estudioso, manter posturas político-pedagógicas como:

garantir aos adolescentes, jovens e adultos o conhecimento verdadeiro sobre essa histórica negação do seu direito à cidadania e ao conhecimento. Não compactuar com políticas, diretrizes, currículos e material didático que ocultam essa histórica negação [...] Ocultar a verdadeira e histórica relação entre a negação de seu direito ao conhecimento e a sua manutenção na condição de subcidadãos não é ético e nem pedagógico [...] Ainda há conteúdos que não tocam ou que ocultam as estruturas sociais, as relações de classe, raça e gênero que legitimaram e ainda legitimam a manutenção de trabalhadores, negros, mulheres, camponeses, indígenas, quilombolas como subcidadãos, logo, sem direito ao conhecimento [...] Incorporar nos currículos e no material didático, saberes, análises sobre essas segregações que existem em diversas áreas do conhecimento – sociologia, história, antropologia, ciência política, artes, literatura, cinema. Garantir aos jovens-adultos o direito a esses conhecimentos para que os educandos garantam seu direito a saberem-se vítimas dessas relações políticas, sociais, históricas (Arroyo, 2017, p. 130-131).

Desse modo, o “trem da poesia”, nas palavras de Raquel, filha do “poeta negro” (Trindade, 2017, p. 03), contribuiu para elucidar criticamente a discussão em sala de aula sobre a importância da luta pela garantia de direitos humanos como também o reconhecimento e a garantia da cidadania a todos, sem condicioná-la, apenas, ao sujeito escolarizado.

Ressaltamos que a etapa da *leitura compartilhada* se caracteriza pela partilha da recepção dos educandos sobre o texto durante ou após a leitura. Dessa maneira, a turma relata suas dúvidas e inquietações, assim como as principais dificuldades de compreensão, as impressões iniciais, as hipóteses e as inferências realizadas, entre outros aspectos. Por isso, o momento da leitura compartilhada enriquece e amplia a leitura individual.

Neste sentido, a mediação do professor é essencial tanto para reunir e direcionar as ideias e sentidos pertinentes e adequados ao texto, quanto para apontar ou redirecionar possíveis caminhos que levem a turma a alcançar a compreensão.

Desse modo, o professor incentiva a participação da turma e valoriza cada partilha, cada contribuição especialmente aquela que não esteja condizente com o texto lido, pois é preciso orientar o educando a retornar ao texto, refletindo e construindo novos sentidos, a partir das contribuições partilhadas pelos colegas.

No dia 22 de agosto de 2024, ocorreu a 5ª (quinta) oficina de leitura, contando com a participação de 10 (dez) educandos. Nosso objetivo foi ensinar o uso da **sumarização**, auxiliando a turma a identificar, destacar e hierarquizar as informações mais importantes do texto. Para essa oficina, foi selecionada a sequência de *O Quinze* (Shiko, 2012), páginas equivalentes ao capítulo dois da obra em prosa.

Para surpresa da turma, dessa vez, com exceção da toalha da mesa, os objetos usados na *contextualização* foram bem diferentes dos apresentados para a leitura do capítulo 1. Dispomos sobre a mesa um chapéu de couro, outro de palha, duas miniaturas de cactos, outra de um burrinho e de uma carroça, aguçando ainda mais a curiosidade da turma.

Figura 35 – Objetos usados para contextualização, 5ª oficina de leitura





Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

Apresentamos esses objetos realizando uma *contextualização* do trecho da obra que seria lida; a *modelação* da EL sumarização foi realizada, recapitulando os trechos anteriores da obra. Ou seja, apresentamos oralmente os principais tópicos do trecho anterior, evidenciando as partes principais que precisavam ser lembradas.

PESQUISADORA: Então, turma, para continuarmos lendo essa obra, precisamos lembrar as informações mais importantes do trecho anterior. Eu não me lembro de tudo. Vocês se lembram de tudo?

(a turma responde que não)

PESQUISADORA: Mas eu me lembro de alguns trechos importantes, lembro do nome de alguns personagens, né? Do problema da história. Quem lembra?

(quatro educandas levantam o braço)

PESQUISADORA: Então, quando o texto é muito longo, precisamos sumarizar. Vocês sabem o que é sumarizar? Já ouviram falar em sumário?

JOM: Sim, tem no início dos livros, o nome do capítulo e a página.

PESQUISADORA: Isso mesmo! Perfeito! Então, é lógico que ninguém vai decorar tudo que a gente lê, né? Mas podemos lembrar das informações mais importantes. Então, eu posso escrever, por exemplo, quem são os personagens principais, onde se passa a história, o problema... [...] Eu lembro que a avó de Conceição estava rezando para São José porque não chovia, isso é o problema. A seca é importante, porque é o problema [...] e vocês lembraram de quê?

MLCS: Professora, eu lembrei que Conceição ficou lendo no quarto dela e pensando. Eu achei engraçado que naquele tempo ela tinha um candeeiro, não tinha energia [elétrica] como a gente tem hoje, né, professora?

PESQUISADORA: Isso mesmo! Mas alguém lembra de algo?

LGL: Eu lembro que elas conversam antes de dormir e que a avó queria que a neta se casasse. Mas a neta não queria se casar. Naquele tempo, as moças casavam cedo e tinham muitos filhos [...]

PESQUISADORA: É verdade. Muito bem, vocês lembram da história. Mas, agora, vamos continuar a leitura e vamos tentar identificar as partes mais importantes desse outro trecho que estamos lendo.

(Gravação em áudio, 15/08/2024).

Em seguida, combinamos uma leitura em alta voz e interativa, pois, em determinado trecho (diálogo entre três personagens), dividimos as falas, a professora-pesquisadora seria o narrador; o educando JOM assumiria a fala da personagem Vicente; a educanda MSFS, a fala de Conceição; e a educanda LGL, a de D. Inácia.

Figura 36 – Momentos “durante” a leitura, 5ª oficina de leitura



Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

A leitura fluiu muito bem, a turma acompanhou e todos gostaram. Após a leitura, entregamos a atividade que consistia no preenchimento da *Folha do Pensar para Sumarização*.

Figura 37 – Atividade “durante” a leitura para praticar a sumarização

Quadro 9 – Folha do Pensar para Sumarização

Data: 22/08/04 Título do texto literário/obra: O Sertão H&P Autor (a): Shiko Educando(a): [redacted]	
Tópicos do texto literário/ obra literária (algumas dicas...)	Transcreva nessa coluna a informação mais importante que você leu e precisa lembrar
cenário	O sertão
personagem	Bonificação, Zérente, Imácia
enredo (história)	Bonificação não gosta do sertão e quer levar a avó embora para a cidade.
curiosidade	Bonificação e Zérente leram um romance.
problema	A seca no sertão
solução	Veneno para matar o carrapato
	Zérente não vai abandonar a cidade dele por nada.

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.100-101).

Fonte: Elaborada pelas autoras, inspiradas em Giroto e Souza (2010, p. 100-101).

A atividade, também em forma de quadro, com duas colunas e sete linhas para preenchimento, orientava os participantes a lembrar as informações mais importantes do texto (personagens, cenário, curiosidade, enredo, problema etc.) e escrevê-las em tópicos.

Esclarecemos que, ao final dessa oficina, observamos a irregularidade de frequência de alguns participantes. Sabemos que isso é uma especificidade da EJA, inclusive, é uma realidade que já era esperada. Assim sendo, refletimos, ponderamos e decidimos fazer uma oficina de leitura diferenciada, que oportunizasse a reposição das leituras literárias, o uso das EL ensinadas e a realização das atividades propostas.

Para tanto, dividimos a turma em duplas e trios, que foram separados por texto literário, pela EL ensinada e atividade proposta, ou seja, formamos cinco minioficinas de leitura nessa aula. Assim, os faltosos poderiam participar de, pelo menos, mais uma ou duas oficinas. Além disso, selecionamos, previamente, as educandas que participaram de todas as oficinas de leitura e as distribuímos entre as duplas e os trios, para que pudessem dar suporte aos faltosos. Assim, elas também poderiam auxiliar os colegas, compartilhando suas experiências de leitura, explicando como usaram a EL ensinada, além de revisar e melhorar as suas atividades.

Figura 38 – Registros da aula destinada à reposição das atividades aplicadas





Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

Admitimos que essa atitude não é a ideal, pois pela dinâmica proposta, a oficina de leitura deveria ensinar uma EL por vez, mas essa oficina de reposição foi uma forma, considerando nossas possibilidades e limitações, de assegurar o direito à leitura literária ao maior quantitativo possível de educandos. Ademais, o resultado foi muito satisfatório, conseguimos que quase todos acompanhassem o andamento da prática.

4.2 Análise da Prática: A Compreensão dos Educandos

Nesta subseção, analisamos as atividades executadas “durante” a leitura que contemplou o ensino das EL **conexões**, **visualização** e **sumarização**. Seleccionamos atividades realizadas em cada mediação literária, enfatizando se e como as EL ensinadas auxiliaram os educandos a construir sentidos e compreender o texto literário ou algum aspecto dele. Conforme destacamos anteriormente, iniciaremos as análises pelas atividades que envolveram o uso das **conexões**.

Cabe mencionarmos que, “durante” a leitura, (re)surgem dificuldades de compreensão que são mais acentuadas no público-alvo da EJA; muitas delas, inclusive, resultam das idas e vindas desses sujeitos à escola, fragmentando ainda mais o seu processo de aprendizagem, deixando lacunas que precisam ser revisadas, retomadas, sanadas e/ou preenchidas.

Com base nessas reflexões, ao analisarmos as atividades, supomos que o incentivo à participação ativa da turma, nas oficinas de leituras, proporcionou aos participantes o entendimento de que ler e compreender diferentes tipos de textos, incluindo os literários, são ações necessárias para o desenvolvimento de múltiplos saberes e conhecimentos para além dos muros da escola, e que acionar, adequadamente, as EL poderá ajudá-los a alcançar esse objetivo.

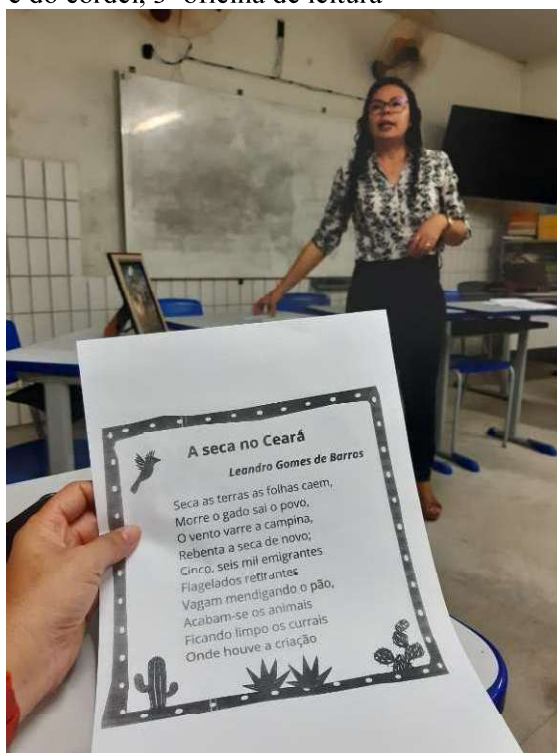
Em cada mediação realizada, relembramos o tema da seca do Nordeste e enfatizamos aos participantes a necessidade de “recordar por que vão ler concretamente esse [o] texto. Isso

faz com que se reveja o objetivo da leitura e se atualizem os conhecimentos prévios relevantes em torno dele” (Solé, 2014, p. 188).

Sendo assim, durante o processo de leitura, estabelecer **conexões entre o texto e o leitor, o mundo e outros textos** é uma maneira eficiente de se alcançar a compreensão, por isso a atividade *Folha do Pensar para Conexões*, aplicada na 3ª (terceira) mediação literária, em 08 de agosto de 2024, foi planejada para contemplar diferentes tipos de conexões que os educandos pudessem associar ao cordel *A seca do Ceará* (Barros, 191[-]), já apresentado, facilitando a sua compreensão. Lembramos que, nesta mediação literária, utilizamos a pintura *Retirantes* (Portinari, 1944), que foi exposta em um porta-retratos, conforme mencionado, anteriormente, na etapa da *contextualização*.

Nesta mediação literária, devido à forte chuva, participaram apenas 08 (oito) educandos.

Figura 39 – Contextualização do tema e do cordel, 3ª oficina de leitura



Fonte: Imagem capturada durante a prática. Acervo pessoal da autora.

A atividade, Figura 40, na sequência, estruturada em forma de quadro, com duas colunas e três linhas para preenchimento, direcionou a turma a praticar os três tipos de conexões: **texto – leitor (T-L)**; **texto – mundo (T-M)**; e **texto – texto (T-T)**, a fim de que pudessem “usar as experiências pessoais e coletivas para construir significados” (Giroto e Souza, 2010, p. 67).

Selecionamos a atividade de ENS, na sequência, para exemplificar os registros das conexões listadas, no Quadro 6, na próxima página.

Figura 40 – Atividade “durante” a leitura, 3ª oficina de leitura

Quadro 6 – Folha do Pensar para Conexões

Data: <u>08/08/24</u>	
Título do texto literário/obra: _____	
Autor(a): <u>Sebastião Gomes de Barros</u>	
Educando(a): _____	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	 escreva nessa coluna algo sobre o texto lido e uma situação vivenciada por você em casa, na escola, no trabalho, na igreja etc.
na estrofe <u>1</u> , verso <u>8</u>	lembrei da minha casa da janela da cozinha daí pra vê o gado na janela tinha um pasto
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva alguma situação do mundo (realidade) que você viu, leu, ouvi em jornais, noticiários, na TV, na internet etc.
na estrofe <u>2</u> , verso <u>1</u>	As notícias no jornais sobre o tempo seco e a vegetação pegando fogo
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva nessa coluna sobre o que há em comum (parecido/semelhante) entre o texto que você leu nessa aula e algum outro texto já lido ou ouvido.
na estrofe <u>1</u> , verso <u>526</u>	Lembrei do livro da semana passada o quinze que falava sobre que o homem enche que in embora por falta da sua o gado não resistia

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.71).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Assim, consideramos válida a orientação das autoras ao explicarem que,

quando o professor começa a ensinar seus alunos a fazer conexões com o livro que estão lendo, frequentemente, partilha um de ficção ou de memórias porque esses gêneros, mais próximos das experiências dos leitores, requerem, durante a leitura, intensa atividade de imaginação e formulação de ideias. Professor e aluno, ao ler esses textos, usam para estimular conexões pessoais o seguinte refrão: “Isto me faz lembrar de...” (Giroto; Souza, 2010, p. 68, sic).

O cordel selecionado, que é um texto ficcional, contemplou essa premissa, por retratar o cenário do sertão nordestino e as consequências da seca, questões problematizadas e contextualizadas desde a primeira mediação literária; contudo, para as participantes que viveram em um ambiente semelhante, as conexões pessoais facilitaram ainda mais o entendimento do texto.

O mote que utilizamos na atividade foi “Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...”. Assim, os participantes foram provocados a estabelecer conexões com uma situação ou experiência pessoal (**conexão T-L**), com uma situação que acontece(u) no mundo (**conexão T-M**) e com algum texto já lido, ouvido e/ou apreciado (**conexão T-T**).

As principais conexões realizadas pelos educandos com o cordel se relacionaram aos versos que retratavam o cenário da seca, a morte de animais, especialmente do gado, e aos retirantes famintos, conforme os registros dos participantes, listados no quadro, abaixo:

Quadro 6 – Conexões Texto-Leitor: registros de participantes⁴⁸

Participante	Conexão Texto - Leitor
ACEO	“Na seca mesmo, lá no sertão, muitos vivem sem ter o que comer, quando ia na casa da minha vó, mal tinha o que comer”.
ENS	“Lembrei da minha casa da janela da cozinha dava pra vê o gado na janela tinha um pasto”.
MLCS	“Ouvi falar que no tempo do meu avô tinha que fazer a plantação para os animais poder comer junto com rações.
LGL	“Lembrei que o vento varre o quintal da minha casa”.
LPO	“Morre[ram] as caberças de gado onde eu e minha mãe trabalhava no interior, na fazenda”.

Fonte: Dados compilados pela autora.

Observamos que a conexão **T-L** realizada por ENS (vide seta amarela) também associou o cenário, retratado nos primeiros versos do cordel, especialmente à vista da janela da cozinha da casa dela, na época em que residia no interior do estado da Bahia.

Seca as folhas caem,
Morre o gado sai o povo,
O vento varre a campina,
Rebenta a seca de novo; [...] (Barros, [191-] s.p.)

Já a conexão **T-M** (vide seta vermelha) foi estabelecida conectando os versos da segunda estrofe “Não se vê uma folha verde em todo aquele sertão [...]” (Barros, [191-], s. p.)

⁴⁸ Em alguns trechos do trabalho se observam, nas transcrições, desvios gramaticais, em particular, de concordância verbo-nominal, como também a questão da ortografia e acentuação. Entretanto, optamos pela preservação do texto original, que consta na fonte consultada.

com as notícias a que a participante assistiu na televisão sobre a vegetação que estava muito seca, resultando em vários focos de incêndios. Sendo assim, observamos que a educanda usou o seu conhecimento prévio para estabelecer conexões que a levaram a compreender o cordel.

Um fato curioso é que o texto conectado tratava de uma notícia que foi divulgada em um telejornal, ou seja, mais uma vez, a televisão é citada como suporte de acesso e disseminação de fatos e informações, por isso, os textos televisivos podem ser mais explorados em sala de aula da EJA. Já a conexão **T-T** (ver seta verde) foi estabelecida com *O Quinze* em HQ (Shiko, 2012), lido na mediação literária da semana anterior.

Observemos, na sequência, outra atividade selecionada, a da educanda ACEO.

Figura 41 – Atividade “durante” a leitura de ACEO, praticando o uso das conexões

Quadro 6 – Folha do Pensar para Conexões

Data: 08/08/24	
Título do texto literário/obra: A rua me beara	
Autor(a): Leonardo Gomes de Barros	
Educando(a):	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva nessa coluna algo sobre o texto lido e uma situação vivenciada por você em casa, na escola, no trabalho, na igreja etc.
na estrofe 1, verso 2	Todo ano de rua a passa na televisão os gados morrendo de sede e fome
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva alguma situação do mundo (realidade) que você viu, leu, ouvi em jornais, noticiários, na TV, na internet etc.
na estrofe 1, verso 7	No cartão muitos vivem sem ter o que comer quando ia na casa da minha avó, mal tinha o que comer.
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva nessa coluna sobre o que há em comum (parecido/semelhante) entre o texto que você leu nessa aula e algum outro texto já lido ou ouvido.
na estrofe 2, verso 5	Se no livro o 15

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.71).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Na Figura 41, pontuamos que, apesar de a educanda ACEO ter trocado a posição da escrita na atividade, ela estabeleceu uma conexão **T-M**, citando um fato real: muitas pessoas e animais durante o período de estiagem, não têm comida (ver seta amarela). Além disso, complementou, registrando que, quando visitava a avó que residia no sertão da PB, a situação não era muito diferente, pois esta mal tinha alimentos para sua própria subsistência (ver seta vermelha). A participante, portanto, estabeleceu uma conexão **T-L**. Já a conexão **T-T** foi realizada, associando *O Quinze* em HQ (seta verde), escrevendo o título em numeral cardinal.

No momento da realização da atividade, identificamos que outros participantes estavam com dificuldades de estabelecer a conexão **T-M**. Desse modo, fornecemos o suporte necessário, instigando a turma a refletir sobre como a seca atinge a população no tempo presente. Assim, perguntamos como eles se informavam sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo, se costumavam ler notícias ou reportagens nos sites de noticiários, se assistiam aos telejornais, como a colega mencionou, ou se ouviam *podcasts* etc. Lembramos à turma que, na primeira mediação literária, eles acionaram os **conhecimentos prévios**, citando algumas notícias e reportagens a que assistiram nos telejornais sobre a seca e sobre a qual escreveram na atividade.

Duas educandas se lembraram e comentaram sobre a reportagem. Na sequência, o participante ARS mencionou que trabalhava muito e não dispunha de tempo para ler e se informar – muitas vezes, sabia pelos colegas de trabalho algum fato importante. Já a educanda MSFC falou que seguia um canal de notícia local pelo *Instagram* e que, de vez em quando, acessava o Portal de Notícias G1, mas sempre que podia ela também assistia aos telejornais em casa ou no trabalho.

Acolhemos essas e outras respostas com certa preocupação, pois constatamos que havia participantes que não buscam notícias e informações em fontes jornalísticas confiáveis, portanto, estão sujeitos a notícias falsas, como também a reproduzi-las. Assim sendo, parabenizamos os educandos que procuram se informar, que assistem aos telejornais, como também orientamos a turma para pesquisar as notícias, sempre que for possível, em sites e portais jornalísticos, inclusive, fazendo uma leitura crítica e comparativa, analisando a veracidade do conteúdo, principalmente das manchetes sensacionalistas e tendenciosas.

Já com relação à conexão **T-T**, a maioria dos participantes mencionou o livro *O Quinze* (Shiko, 2012), lido na semana anterior. Os versos, abaixo reproduzidos, foram os mais citados por estarem associados à capa do livro em HQ, que retrata a família do vaqueiro Chico Bento como retirante e uma vaca caída no caminho, “deixada à sorte”. Além disso, conectaram o cordel à charge *Nordeste* (Machado, 2012), especialmente aos três últimos versos.

Cinco, seis mil emigrantes
 Flagelados retirantes
 Vagam mendigando o pão,
Acabam-se os animais
Ficando limpo os currais
Onde houve criação [...] (Barros, [191-] s.p., grifos nossos).

Esse aspecto, de conectar o cordel com a charge e a HQ, reafirma a ausência de leituras de outras obras literárias sobre a temática que poderiam constituir o repertório dos educandos. Por outro lado, frisamos que, nessa atividade, não foram citadas as telenovelas, a música e nem os cordéis de Bráulio Bessa e Jessier Quirino, mencionados na 1ª oficina de leitura.

Neste sentido, refletimos sobre os possíveis motivos pelos quais os participantes conectarem apenas esses textos ao cordel. Primeiro, poderia ter sido pelo fato de que tanto a charge quanto a obra em HQ foram lidos semanas antes, ou seja, as lembranças relacionadas a esses textos estavam mais recentes. Já a segunda hipótese é que os participantes consideraram mais fácil conectar o cordel, um texto poético, que também apresentou várias descrições (ambiente, personagens, problema etc.), com textos imagéticos.

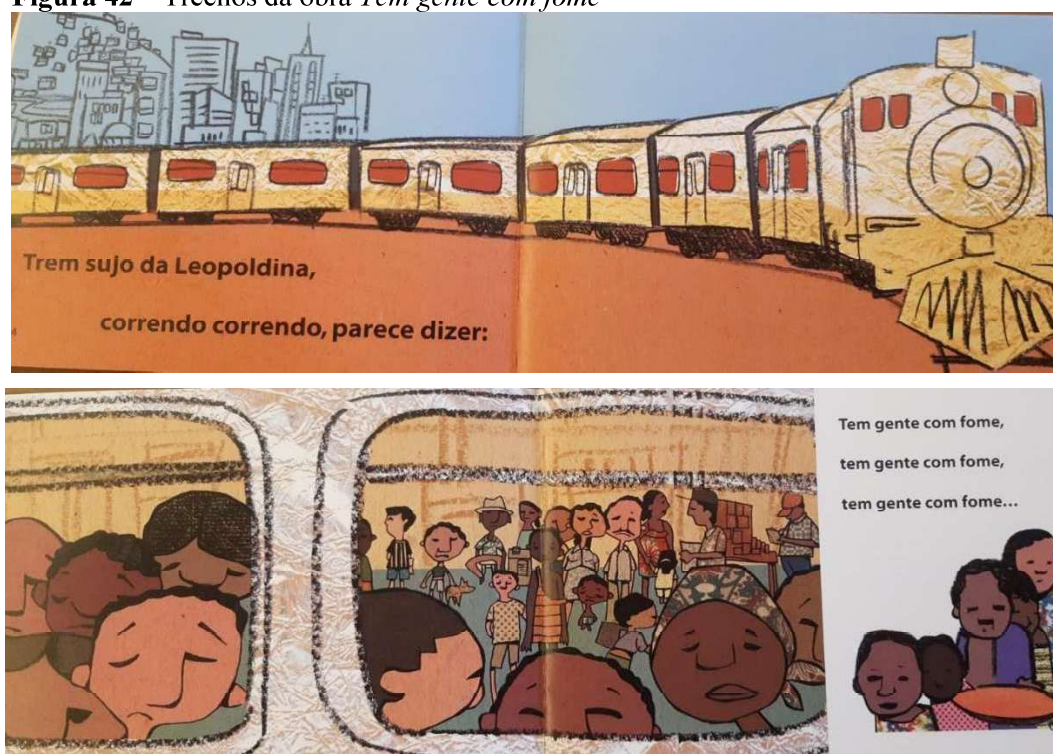
Desse modo, podemos considerar válida a ideia de que “recordar o que vemos é mais fácil do que recordar o que lemos. Captar um esquema é mais rápido do que seguir uma explicação verbal. As representações visuais [...] estão presentes para nos recordar o que, em algum momento foi dito. Por isso, seu emprego didático” (Lartitegui, 2023, p. 10, sic).

E, se for esse o caso, podemos deduzir que os participantes, talvez inconscientemente, também usaram outra EL, a **visualização**, ou seja, inferiram e construíram, mentalmente, imagens a partir da descrição apresentada nos versos do cordel, conectando-as com as imagens da charge, da capa e das páginas iniciais da HQ.

Nesse viés, concordamos com Girotto e Souza (2010, p. 58) ao apontarem que “[...] todas as estratégias são mobilizadas conjuntamente no ato de ler, apenas as separamos pelo ponto de vista didático. O importante é que os alunos as usem flexivelmente, de acordo com as exigências dos textos e das tarefas estabelecidas”.

Coincidentemente, a **visualização** foi ensinada, posteriormente, na 4ª (quarta) oficina de leitura, realizada em 15 de agosto de 2024. O texto literário apreciado *Tem gente com fome* (Trindade, 2007) foi bem recepcionado pela turma.

Figura 42 – Trechos da obra *Tem gente com fome*



Fonte: (Trindade, 2007, p. 04-05). Imagens coletadas pela autora.

O livro ilustrado nos possibilitou a exploração dos elementos verbais ritmados e visuais. Assim, muitos educandos se sentiram também como passageiros do trem.

O *Quadro Âncora para Visualização* foi a atividade planejada que incentivou a turma a “criar imagens mentais que vão além de visualizar, com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto” (Giroto; Souza, 2010, p. 89). De fato, o material confeccionado poderia estimular os participantes a experienciar reações e sensações físicas e emocionais, por meio do acionamento dos sentidos (visão, tato, paladar, audição e olfato).

Constatamos, no entanto, que, das 13 (treze) atividades analisadas, apenas 05 (cinco) apresentavam comentários dos educandos, explicitando como usaram a visualização. Se, por um lado, os participantes estavam envolvidos com a leitura literária, por outro, observamos, naquele momento, uma certa dificuldade de verbalizar e partilhar suas reações físicas e emocionais.

Sendo assim, a maioria apenas sinalizou na atividade que conseguia visualizar com o intuito de prever, inferir, lembrar ou criar imagens acerca do cenário, personagens e eventos, contudo, apenas três educandos especificaram como visualizaram por meio dos sentidos, das reações e sensações. Podemos observar, a título de exemplo, os registros da atividade da jovem educanda, MSFC, Figura 43, na sequência, que sinalizou em sua atividade o uso da visualização a fim de:

- inferir e prever o cenário, o ambiente, as pessoas e os animais (personagens);
- visualizar imagens, pessoas, fatos e a realidade;
- esclarecer o trajeto do trem (por onde o trem passava);
- lembrar a infância, o tempo em que passava fome, mas não era “só de comida” (ver a seta azul na atividade);
- visualizar os cenários urbano e rural.

Além dessas ações, a educanda respondeu que usou a visão, mentalmente, e conseguiu sentir uma reação emocional, a tristeza, por saber que a fome ainda é uma dura realidade (ver seta azul).

Figura 43 – Atividade de MSFC, 4ª oficina de leitura

Quadro 7 – Quadro âncora para Visualização

Data: 15/08/2024

Título do texto literário/obra: tem gente com fome.

Autor(a): Solano trindade

Educando(a): [REDACTED]

Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observações:
Fazer previsões e inferências.	X		Cenário, ambiente, pessoas, animais.
Esclarecer algum aspecto do texto.	X		Por onde o trem passa-va
Lembrar.	X		Lembrei de quando na infância possui fome e não foi só de comida
Eu visualizo:	X		imagens, pessoas, fatos e realidade.
Personagens, pessoas, criaturas.	X		
Eventos ou fatos.	X		
Espaços, cenários, ambiente.	X		rural e urbano
Eu visualizo, usando:	X		visão, mentalmente.
Meus sentidos (olfato, audição, paladar, tato, visão).	X		
Minha reação física (calor, frio, sede etc.).	X		
Uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).	X		tristeza ao saber que é realidade de ← algumas pessoas.

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 86).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Outros participantes também registraram reações como revolta, indignação, injustiça e raiva. Desse modo, compreendemos que o poema tocou os educandos, fazendo com que a turma

refletisse sobre as injustiças sociais que atingem as classes populares mais vulneráveis socioeconomicamente.

Já a participante LPO relatou um sentimento que traduz o que o público-alvo da EJA sente, em sua maioria: a tristeza por não ter frequentado a escola na infância e na adolescência. Ela escreveu que precisava trabalhar para ajudar a sua família a sobreviver. No momento de *leitura compartilhada*, ela foi uma das três pessoas que demonstraram seus sentimentos, cujo trecho podemos acompanhar na transcrição, a seguir.

PESQUISADORA: Até esse ponto aqui do livro, vocês já conseguem visualizar e sentir algum tipo de reação ou sentimento? E esse sentimento é bom ou ruim?

(a turma fica em silêncio, alguns com a cabeça baixa).

PESQUISADORA: Pelo o que vocês já leram essas pessoas no trem têm fome só de comida?

LPO: Não, professora! Elas têm fome também de estudar, de se divertir, de estudar... E quando eu li... Assim, quando a senhora pediu para a gente imaginar na mente, eu fechei os olhos e veio na minha mente quando eu era criança... porque eu queria muito ter ido pra escola, mas eu ia pro roçado. Isso sempre me deixava triste. [...] Naquele tempo, poucas crianças iam pra escola. [...] Eu lembro que a filha e o filho do patrão dos meus pais iam, tinham farda, tênis, bolsa, caderno, tudo... e eu e outras crianças pobres tinham enxadas. Mas, agora, eu estou feliz, professora, vou concluir o Ensino Médio esse ano, né?

PESQUISADORA: Sim, com certeza!

(Gravação em áudio, 15/08/2024).

Esse relato emocionante nos faz refletir, ainda mais, acerca da EJA não apenas como modalidade de ensino, mas como política pública que precisa de ampliação, de investimento e de um olhar sensível para que as pessoas como LPO possam matar a sua fome de estudar.

A atividade de outra educanda, MLCS, Figura 45, indica que a visualização suscitou sentimentos como revolta e empatia, porque muitas pessoas tinham fome. Na *leitura compartilhada*, inclusive, a participante relatou que sentia muita tristeza e revolta, ao se deparar com a imagem da página-dupla, abaixo:

Figura 44 – Trechos da obra *Tem gente com fome*



Fonte: Trindade (2007, p. 14-15). Imagem capturada pela autora.

Na atividade ela descreveu as personagens do livro, indicando que a maioria eram pessoas negras e que havia muitas crianças (ver seta laranja). Ela não descreveu, detalhadamente, diferentemente da participante anterior, como usou a visualização, mas, na partilha, também deixou pistas de que as imagens criadas em sua mente, a partir do poema ilustrado, a deixaram muito triste.

Figura 45 – Atividade “durante” a leitura, uso da visualização, 4ª oficina de leitura)

Quadro 7 – Quadro âncora para Visualização

Data: 15/08/24
 Título do texto literário/obra: Tem Gente com fome
 Autor(a): Selma Trindade
 Educando: [REDACTED]

Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observações:
Fazer previsões e inferências.	X		
Esclarecer algum aspecto do texto.	X		
Lembrar.	X		A fome destruiu muitas famílias
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas, criaturas.	X		Triste a maioria são negros muitos crianças 
Eventos ou fatos.	X		
Espaços, cenários, ambiente.	X		
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar, tato, visão).			
Minha reação física (calor, frio, sede etc.).	X		
Uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).	X		

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 86).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

As análises da maioria das atividades indicaram que a negação dos direitos humanos simbolizada no poema ilustrado suscitou nos participantes uma leitura crítica da realidade. Além disso, acreditamos que essa atividade atingiu seu objetivo, pois, conforme afirmam Yopp e Yopp (2014), elas estimularam o leitor a voltar ao texto, a dialogar com ele, implicando um

maior interesse e envolvimento com a literatura.

Se os alunos refletirem sobre ideias importantes, compartilharem reações, retornarem à literatura para alcançar uma maior compreensão, fizerem conexões com o que leram, se envolverem cuidadosamente com os colegas e responderem de forma criativa e crítica à literatura, a seleção será vista como interessante ou agradável e será lembrada por muito tempo. A leitura será percebida como uma atividade significativa e satisfatória (Yopp; Yopp, 2014, p. 94, tradução nossa).

Essas pesquisadoras norte-americanas desenvolvem práticas de leitura com crianças e adolescentes, cujas propostas de atividades podem se adequar a todas as etapas e modalidades de ensino, mas, relembramos que a seleção da obra e/ou dos temas deve considerar, entre outros aspectos, o interesse da turma e a idade geracional do alunado, facilitando a leitura e a compreensão textual.

Por esse entendimento, as atividades de **sumarização** foram executadas na 5ª (quinta) oficina de leitura, realizada em 22 de agosto de 2024, contando com a participação de 10 (dez) educandos. Essa EL, conforme já mencionado, deveria ser a penúltima a ser ensinada, porém a turma pediu para continuar a leitura de *O Quinze* em HQ, por isso, fizemos essa alteração.

Ressaltamos que a leitura de uma obra mais extensa nos preocupava; todavia, o ensino da sumarização poderia nos ajudar a desmistificar a ideia de que ler um livro com muitas páginas é chato e cansativo. Assim, dividimos a leitura do livro por páginas, considerando o início e o fim de cada capítulo da obra em prosa.

Para esta mediação literária, a turma foi apresentada a uma nova personagem, Vicente, primo de Conceição, que também enfrentava na fazenda dele as consequências da estiagem, especialmente em relação à criação dos animais, como o gado. Por isso, na etapa da *contextualização* apresentamos objetos alusivos à personagem, como o chapéu de couro, de palha e um burrinho de barro, preparando a turma para receber Vicente e dar continuidade à narrativa.

Já a *modelação* foi realizada resumizando e expondo em tópicos as principais informações da leitura das páginas iniciais da HQ, que foi realizada na 2ª oficina de leitura. Dessa maneira, relembramos onde e quando se passava a narrativa, o cenário, os nomes das personagens, o que estavam fazendo e o problema da história. A turma acompanhou e acrescentou oralmente outros detalhes, como a ceia e as orações de D. Inácia a São José, em frente ao oratório.

A atividade realizada “durante” a leitura foi a *Folha do Pensar para Sumarização*, cuja estrutura em tópicos buscava incentivar os educandos a usar a EL para identificar as informações mais importantes do texto e que precisavam ser lembradas, ajudando-os a

compreender a história e suas partes ou questões mais relevantes.

Figura 46 – Atividade de LGL realizada “durante” a leitura, 5ª oficina de leitura

Quadro 9 – Folha do Pensar para Sumarização

Data: <u>22/08/24</u> Título do texto literário/obra: <u>O Quize H.A</u> Autor (a): <u>Alcides</u> Educando: [REDACTED]	
Tópicos do texto literário/ obra literária (algumas dicas...)	Transcreva nessa coluna a informação mais importante que você leu e precisa lembrar
cenário	uma fazenda na casa de D. Inácia
personagem	Conceição, Inácia e Vicente.
enredo (história)	falava sobre o veneno carapateiro
curiosidade	se houve uma paquera entre os primos
problema	os animais que estavam com carapateiro
solução	ele foi em busca do veneno e conseguiu solucionar.
	sobre mãe Inácia se ela vivia sozinha sem nenhum trabalho.

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.100-101).

Fonte: Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

A nossa intenção era que os participantes lessem, buscando por dicas, fatos e informações que precisassem ser lembrados e que ajudassem a compreender a narrativa. Desse modo, os tópicos selecionados que direcionaram a turma para usar a sumarização foram: cenário, personagem, enredo, curiosidade, problema e solução. Além disso, deixamos um tópico em branco para que os participantes registrassem algum aspecto do texto que considerassem relevante.

Os educandos preencheram os campos sem maiores dificuldades, identificando as personagens, as principais informações da narrativa e o novo problema que surgiu na história, a infestação de carrapatos no gado, na fazenda de Vicente. Esses dados podem ser apreciados na atividade de LGL, Figura 46.

Intencionalmente, colocamos um tópico intitulado “curiosidade”; nele, as educandas mais atentas dialogaram entre si e, depois, registraram, na atividade, a possibilidade de um romance entre os primos, Vicente e Conceição. Sobre isso, a educanda ENS comentou que o casamento entre primos legítimos, parentes de 1º (primeiro) grau, era normal naquela época. Inclusive, essa situação foi mencionada como corriqueira na família de cinco educandas. Elas, no entanto, preferiram registrar o romance como hipótese a ser confirmada ou refutada ao longo da leitura do livro.

Esse episódio associado às análises das atividades sugere que, “quando o leitor lê ficção, está focado nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema. Se o leitor tiver experiências similares às do personagem principal, provavelmente terá uma experiência de leitura mais enriquecedora” (Giroto; Souza, 2010, p. 93). Apesar de todos os participantes preencherem a atividade, verificamos que a maioria deixou o último tópico, que era de registro livre, em branco. Quatro educandas, contudo, mencionaram os seguintes aspectos como importantes:

Quadro 7 – Aspectos importantes e sumarizados de *O Quinze* em HQ

Participante	Aspecto sumarizado
ACEO	“O que é importante é o nome do livro”.
ENS	“Vicente não vai abandonar a cidade dele por nada”.
MLCS	“Que Inácia não queria abandonar a fazenda e nem os animais”.
LGL	“Sobre Mãe Inácia se ela vivia sozinha sem nenhum trabalhador”.

Fonte: Dados compilados pela autora, a partir das respostas dos participantes.

Consideramos pertinente expor essas informações, porque revelam que as oficinas de leitura proporcionaram a interação entre o sujeito-leitor e o texto literário. Assim, observamos, a partir das análises das atividades, o interesse e o envolvimento dessas educandas com a obra, pois elas leram, refletiram e, principalmente, compreenderam a história.

Importa, mencionarmos, ainda, que duas educandas destacaram a importância do papel social da mulher que vivia (e vive) no campo. A educanda MLCS achou curioso o fato de D. Inácia resistir à seca, permanecer na fazenda, não abandonar sua terra e não querer morar na cidade como era da vontade de sua neta Conceição.

Já LGL ficou intrigada com o fato de D. Inácia gerenciar sua fazenda sem a presença de

um trabalhador (homem). Essa questão foi manifestada durante a execução da atividade e registrada em diário de bordo.

A participante LGL perguntou se D. Inácia mantinha trabalhadores homens para “tocar a fazenda”, pois naquele trecho que foi lido não havia nenhuma menção sobre isso. Perguntei se ela achava isso muito incomum e ela respondeu que sim, pois, geralmente, as fazendas, os sítios são liderados por homens. Aproveitei e trouxe essa questão para a turma como reflexão. Dialogamos, brevemente, sobre a representação da personagem como uma mulher idosa, muito determinada e que exercia um papel de liderança. [...] O interessante foi que outra educada, MLCS, retornou ao texto e identificou um quadrinho, no qual D. Inácia falou para Vicente “Já mandei trazerem as garrafas [de inseticida para carrapato] ” (Shiko, 2012, p. 14). Depois, a aluna afirmou que D. Inácia tinha trabalhadores e que, possivelmente, deveriam ser homens, pois naquela época, as mulheres ajudavam com os afazeres de casa e os homens com os trabalhos braçais e pesados. Os colegas concordaram, mas disseram que, atualmente, as mulheres também exercem funções diversas que antes eram exclusivas dos homens como motorista de caminhão, pedreiro e peão de rodeio. Depois, retornaram o preenchimento da atividade (Diário de Bordo, 22/08/2024).

Atentamos ao fato de que a questão levantada por LGL fez com que a participante MLCS retornasse ao texto, buscando pistas que elucidassem a inquietação da colega. As atitudes de ambas as alunas exemplificam o nível satisfatório de interação e envolvimento dos educandos com o texto literário.

Percebemos que a atividade para praticar a sumarização possibilitou aos participantes uma leitura literária não somente estética, mas também crítica, promovendo o diálogo, a reflexão e a análise sob o viés da interseccionalidade (raça, gênero, classe social, geracional etc.). Desse modo, ela ensejou pertinentes discussões para que o texto literário fosse compreendido, sobretudo ao considerar suas nuances, entrelinhas bem como suas lacunas e o não dito.

Nesse viés, reforçamos que o texto literário apresenta uma gama de implícitos, sendo possível associá-los ao conceito de vazios à luz da Teoria do Efeito Estético de Iser (1979), pois conforme Zilberman (2012, p. 42),

[...] o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preencher os vazios caracteriza a participação do leitor [...].

Desse modo, reiteramos que o ato de ler é um processo interacional e dialógico do leitor com o texto para além da decodificação; logo, pressupomos que o sujeito-leitor participa ativamente na elaboração de sentidos e significados complementares para atingir a compreensão textual.

De acordo com Ranz (2023, p. 17), isso ocorre também em narrativas gráficas como a HQ, por meio de uma “[...] articulação de duas linguagens, a icônica – a da imagem – e a verbal ou da palavra, e que juntas compõem o discurso de uma obra completa. As duas linguagens mantêm uma relação de alternância que dá forma e sentido ao relato, às vezes, se permitem descanso para deixar que o leitor atue”.

Decerto, um leitor experiente perceberá os vazios presentes na tessitura textual e tentará preenchê-los acionando os seus conhecimentos prévios para inferir e construir sentidos adequados ao texto e compreendê-lo. Para que isso se efetive, Koch e Elias (2017, p. 22) afirmam que “a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido [...]”. Dessa maneira, o sujeito-leitor se move no texto, criando hipóteses que serão afirmadas ou refutadas ao longo do processo de leitura, a partir das pistas deixadas pelo autor.

Essa discussão justificaria o fato de as educandas levantarem como hipótese o romance entre Conceição e Vicente, assim como a possibilidade de D. Inácia manter, em sua fazenda, trabalhadores homens para a realização dos serviços braçais. Ambas as situações não estão explícitas na história, mas as educandas seguiram as pistas no texto e formularam suas hipóteses. Sendo assim, nesta oficina de leitura, elas usaram conscientemente a **sumarização** e também a **inferência**.

Além disso, os participantes estavam um pouco mais familiarizados com a leitura da HQ e também com o livro ilustrado, observando tanto o texto escrito quanto o texto visual. Assim, acompanharam os diálogos entre as personagens, diferenciaram tempos (presente e pretérito) e espaços bem como identificaram os problemas e as consequências da seca.

Nessa direção, apontamos que isso só foi possível devido à promoção de uma alfabetização para ler HQ, pois para Vergueiro (2014, p. 31, sic) “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes, e também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”.

Desse modo, reafirmamos que, para promovermos essa experiência literária, por meio da HQ, investimos na decifração e compreensão não só do código linguístico, mas também dos elementos constitutivos da linguagem imagética. O ensino das EL, portanto, contemplou também a compreensão dos recursos gráficos e icônicos utilizados na adaptação em HQ, considerando, sobretudo, os significados implícitos e a complexidade entre o narrar e o mostrar.

5. FIM DA ESTIAGEM: “DEPOIS” DA LEITURA

Nesta seção, enfocamos o uso das Estratégias de Leitura no momento “depois” da leitura, conforme evidenciado por Solé (2014), visando à compreensão textual. Inicialmente, analisamos se e como as atividades elaboradas nessa etapa auxiliaram os educandos na elucidação de possíveis dúvidas e os direcionaram para a construção de sentidos adequados ao texto. Na sequência, compartilhamos as aprendizagens e os saberes literários dos participantes, por meio do *mosaico literário*. Almejamos, portanto, comprovar que o uso das Estratégias de Leitura, pelos educandos, incentivou a leitura literária e facilitou a compreensão textual.

5.1 Teorizando e Analisando as Atividades com as Estratégias de Leitura

As atividades propostas para o momento “depois” da leitura são o foco desta seção. Consideramos, contudo, que todas as etapas da prática precisam estar em harmonia assim como os educandos devem manter-se em sintonia com o texto literário.

O “fim da estiagem” passa a ser associado, aqui, ao “fim da leitura”, mas a estiagem só termina quando ocorre a chuva. Desse modo, esperávamos que, ao final de cada oficina de leitura, ocorresse uma chuva de ideias, sentidos e significados para que, de alguma forma, os participantes colhessem bastantes frutos. Assim, a leitura literária poderia alimentar e nutrir seus corações e suas mentes. Afinal, quando nos propomos a ler algo, queremos compreender, elaborar sentidos e significados que nos forneçam algum tipo de aprendizado ou experiência.

Nessa direção, selecionamos trechos das duas últimas mediações literárias, focando no momento “depois” da leitura. Nas oficinas, apreciamos o auto natalino *Morte e Vida Severina* (Melo Neto, 2008), acionando a EL **questionamentos/perguntas ao texto** e o capítulo 3 de *O Quinze* (Queiroz, 2018), em prosa, usando a EL **síntese**.

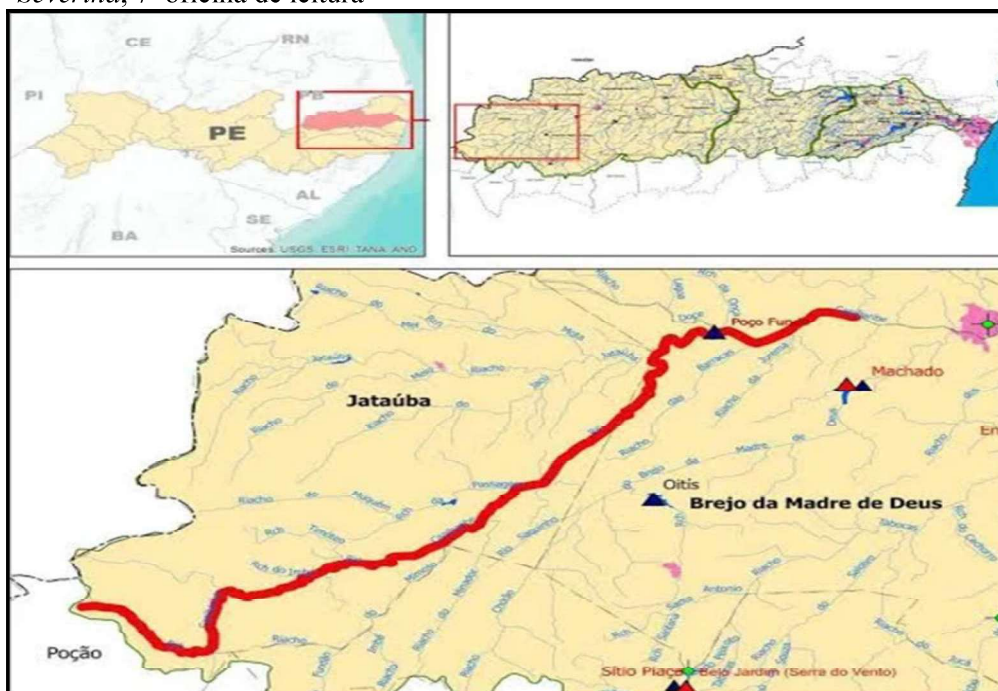
A 7ª (sétima) e penúltima oficina de leitura ocorreu no dia 12 de setembro de 2024, contando com a participação de 10 (dez) educandas. Para a *contextualização* do texto literário, utilizamos um trecho do vídeo *Morte e Vida Severina* em Desenho Animado (Youtube, 2021b) e uma imagem do mapa do estado de Pernambuco, Figura 48, para representar o trajeto migratório da personagem Severino, da sua terra natal ao destino final, a capital pernambucana.

Figura 47 – Registros da 7ª oficina de leitura



Fonte: Registros capturados durante a prática. Acervo pessoal da autora.

Figura 48 – Identificação geográfica da área referenciada em *Morte e Vida Severina*, 7ª oficina de leitura



Fonte: https://www.edugeo360graus.com/2024/05/morte-e-vida-severina-reflexoes-sobre.html#google_vignette. Acesso em 10 jul. 2024.

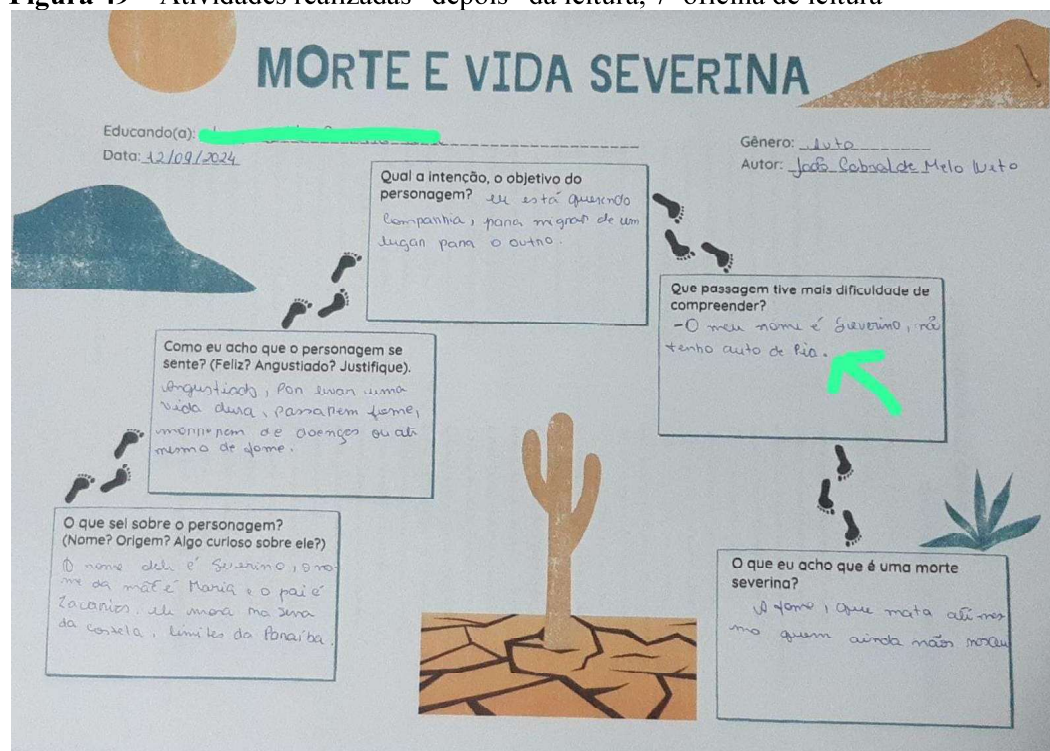
Em seguida, distribuimos as cópias do texto, explicando que a sua estrutura era similar à do cordel, ou seja, em versos, mas que o autor tinha a intenção de tornar esse conjunto de versos em um poema narrativo mais longo. Na sequência, realizamos a proferição em alta voz. Excepcionalmente, a *modelação* foi realizada “depois” da leitura, pois já aproveitamos uma das perguntas que constavam na atividade, *Quadro Âncora para Questionamentos* (ver Figura 49, mais adiante).

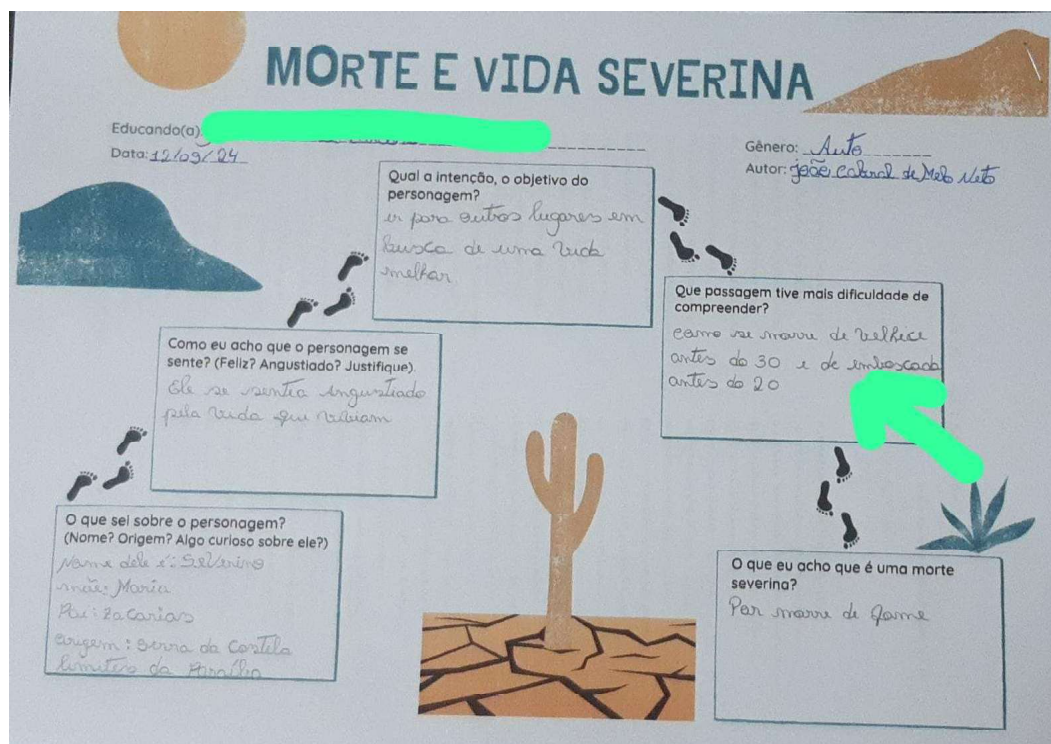
PESQUISADORA: Pessoal, quero que observem a nossa atividade de hoje. [...] A estratégia de leitura que vamos usar são perguntas, questionamentos que devemos lançar ao texto... lembrem do que sempre estou reforçando... para compreender o texto, precisamos seguir as pistas que estão?... Onde estão, gente? (duas educandas respondem que as pistas estão no texto)
 PESQUISADORA: Muito bem! As pistas para as respostas dessas perguntas estão no texto. Então, observem aí, na atividade a primeira pergunta [...] Quem é o personagem deste texto?
 MSFC: Severino, professora!
 PESQUISADORA: Muito bem! Como você achou essa resposta?
 MSFC: Aqui, logo no começo!... “O meu nome é Severino, não tenho outro de pia”. Mas não sei o que é essa palavra, pia. [...].

(Gravação em áudio, 12/09/2024).

Podemos observar essa e outra dúvida nas imagens das atividades, abaixo:

Figura 49 – Atividades realizadas “depois” da leitura, 7ª oficina de leitura





Fonte: Imagens capturadas durante a execução da prática. Acervo pessoal da autora.

O *layout* da atividade foi elaborado com a ferramenta *Canva*, utilizando elementos gráficos (imagens) para compor o cenário do sertão nordestino como o cacto, o sol majestoso, o solo seco, a serra (alusão à Serra da Costela, terra natal e ponto de partida do protagonista) e pegadas humanas, simbolizando a retirada do emigrante.

Para essa atividade os questionamentos formulados e colocados em retângulos, instigavam a turma a refletir e buscar pistas no texto sobre:

- o protagonista, Severino (nome, origem, características, condições socioemocionais);
- o enredo (especialmente o problema da história e o objetivo de Severino);
- trechos/passagens, palavras, expressões desconhecidas ou difíceis de compreender;
- temática central (morte severina).

Conforme o registro no Diário de Bordo, apontamos que esse texto literário foi o primeiro no qual a turma apresentou mais dificuldade de compreensão, por isso a EL questionamentos/perguntas ao texto foi bastante utilizada.

Observei dificuldades na compreensão do texto “Morte e Vida Severina”, talvez pela estrutura, em versos, ou pelo uso mais expressivo da conotação e de figuras de linguagem. A maioria entendeu quem era Severino, inclusive, acharam engraçado a forma como o personagem se apresenta ao leitor, mas demoraram a entender, o que significava “pia”, “sangue que tem pouca tinta”, “como se morre de velhice antes dos trinta” ou o que seria a “morte severina”. Precisei instigar as educandas fornecendo mais dicas e ao mesmo tempo, elaborando outros questionamentos que poderiam auxiliá-las a compreender os termos e o texto [...] (Diário de bordo, 12/09/2024).

Neste sentido, explicamos à turma que, naquele texto e em outros textos literários, há muitas palavras e expressões que não costumamos ler, ouvir e escrever, por isso, para muitas pessoas a leitura desse tipo de texto se torna um processo mais difícil. Essa particularidade, no entanto, não impedirá o leitor de alcançar a compreensão global do texto, por isso é importante compartilharmos nossas impressões com outras pessoas, porque cada um de nós poderá perceber algo que o outro não tenha entendido ou tenha entendido de uma outra maneira, sob uma outra perspectiva.

Apontamos que, com relação à EL ensinada e ao preenchimento da atividade, as participantes não apresentaram muitas dificuldades, releram o texto, procurando respostas e dialogavam entre si. No momento da *leitura compartilhada*, contudo, elas relataram suas inquietações. Desse modo, formulamos novas perguntas para que todas retornassem ao texto, incentivamos e mediamos a construção de sentidos adequados. Para exemplificar, apresentamos, a seguir, o trecho da gravação do áudio que trata do questionamento quanto ao significado da expressão “sangue de pouca tinta”, avaliado entre nós o de compreensão mais complexa.

ENS: Professora, eu não entendi porque Severino disse que o sangue dele tinha pouca tinta.

LPO: Eu também não entendi.

PESQUISADORA: Alguém entendeu esse trecho?

(as educandas fazem sinal de negação com a cabeça)

PESQUISADORA: Vamos reler o trecho e o que vem depois dele, ok?

(todas leem, acompanhando a professora)

PESQUISADORA: Vamos pensar um pouco... vejam esse trecho aqui... “de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade e até gente não nascida”. O que faz a gente crescer e se desenvolver forte, saudável? Pensem, reflitam... o texto nos apresenta Severino que está fugindo da seca e da?

(a turma responde: fome)

PESQUISADORA: E se a gente não se alimenta como o nosso sangue fica? Vamos lá, pensem!

ENS: O sangue fica fraco, né, professora?

MLCS: Ah, professora... eu entendi, agora! É a anemia... eu não pensei nisso! Se a gente não se alimenta, a gente fica doente, com anemia, porque o sangue fica fraco.

PESQUISADORA: É exatamente isso, meninas!

ENS: Que interessante! Chocada com esse texto... nem imaginava... não... [...]

LPO: Também estou chocada... será que meu sangue tem pouca tinta também?

(a turma cai no riso)

ACEO: Deixe de coisa! Você já lanchou duas vezes. Misericórdia!

(a turma continua rindo)

PESQUISADORA: [...] Pois é, minha gente... o texto literário, aliás, a literatura é assim... nos deixa de queixo caído, né? (a turma concorda)

(Gravação em áudio, 12/09/2024).

Seguindo esse caminho, apontamos que um dos questionamentos sugeridos na atividade tenha direcionado a turma a refletir sobre a compreensão das palavras, expressões e passagens do texto. Dessa forma, a inquietação das educandas revela que, além do comprometimento delas com a prática também estavam envolvidas com o texto literário e dispostas a compreendê-lo. Essa situação, portanto, nos forneceu indícios de que a prática estava logrando sucesso.

Após essa penúltima oficina de leitura, ocorreu uma interrupção na execução da prática, impedindo sua aplicação semanal ou quinzenal, devido ao cumprimento de várias demandas da escola onde estávamos realizando esse trabalho (semana de aplicação de avaliação bimestral; ações de incentivo para o Enem; e reunião do Conselho de Classe do 3º Bimestre). Além disso, a escola é colégio eleitoral e paralisou suas atividades três dias antes das eleições municipais (1º e 2º turnos).

Sendo assim, a 8ª (oitava) e última oficina de leitura foi realizada em 10 de outubro de 2024, quase um mês após a penúltima. Nesse intervalo de tempo, refletimos sobre a necessidade de revisar as EL antes de iniciar a última oficina de leitura. Desse modo, produzimos um recurso didático, até então chamado de “Cartaz Síntese” que foi utilizado tanto para recapitular todas as EL ensinadas quanto para a *modelação*, ou seja, para ensinar a turma a usar a EL **síntese**.

Para essa mediação literária a obra selecionada foi *O Quinze* (Queiroz, 2018), mais precisamente o capítulo 3 do romance em prosa. A modelação, portanto, foi realizada sintetizando as principais informações dos capítulos 1 e 2 da obra adaptada em HQ.

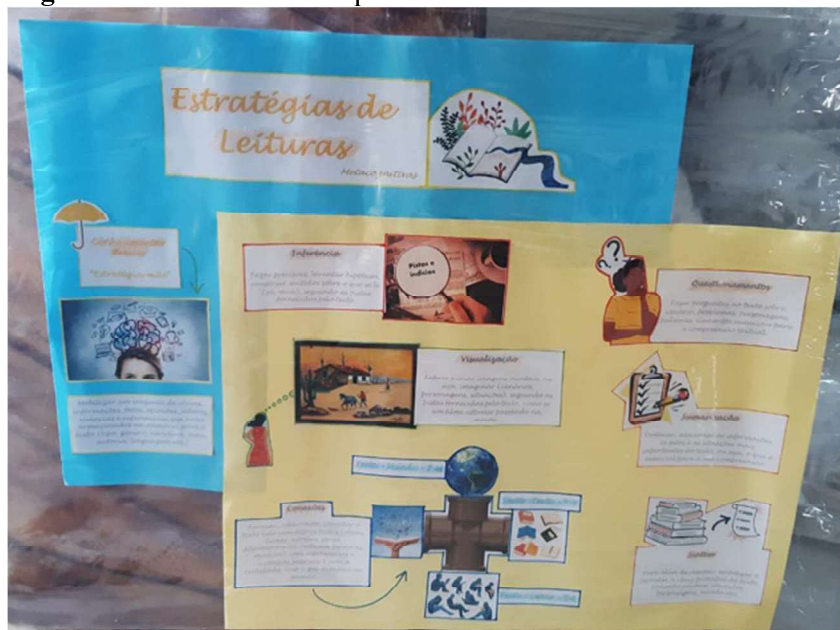
A turma perguntou por que mudamos da obra em HQ para o romance. Explicamos que a utilização do texto em prosa era para diversificar a leitura, pois a maioria dos textos que circulam no cotidiano escolar e também no âmbito do trabalho segue essa estrutura. Até esse momento, a turma não transpareceu insatisfação, mas houve comentários de que o outro livro, em HQ, era muito melhor, mais interessante.

Primeiramente, apresentamos o “Cartaz Síntese”, Figura 50, na sequência. Nessa fase, explicamos e sintetizamos informações sobre o conjunto das EL (**conhecimentos prévios, inferências, conexões, visualização, perguntas ao texto/questionamentos, sumarização e síntese**).

O recurso foi confeccionado em duas cartolinas nas cores azul e amarelo, utilizando imagens coloridas que lembram, de alguma forma, as EL, como um guarda-chuva, associado aos conhecimentos prévios (que, no cartaz azul, aparece em destaque) e uma cruzeta de tubulação de água, associada à EL **conexão**.

O cartaz foi colocado em um expositor, encomendado pela professora-pesquisadora, facilitando o transporte, manuseio e a exposição em sala de aula, pois se assemelha a um *banner*.

Figura 50 – Cartaz Síntese apresentado na 8ª oficina



Fonte: Cartaz elaborado pela autora. Imagens compiladas do acervo pessoal.

Na etapa da *modelação*, explicamos que há várias maneiras de sintetizarmos um texto. Podemos utilizar mapas mentais, mapas conceituais, desenhos, gráficos hierárquicos verticais, tópicos, *post it* com palavras-chave, entre outras. Embora essas possibilidades sejam úteis, há, porém, uma tática bastante eficaz de sintetização de um texto literário: recontá-lo para outra pessoa.

PESQUISADORA: [...] Vocês observaram que, neste cartaz, eu sintetizei as informações mais importantes de cada estratégia de leitura? [...]

(a turma responde que sim)

PESQUISADORA: Então, eu usei a síntese, essa estratégia de leitura que nos ajuda a lembrar algo que não podemos esquecer depois que lemos um texto, qualquer texto, certo? Então... imaginem que o seu colega ao lado não leu a primeira e a segunda parte do livro *O Quinze* em HQ. Que parte vocês lembram e que consideram importante? Será que essa lembrança é algo relevante para o colega ou será que foi uma parte que você achou interessante, curiosa? Ela é indispensável para que o colega compreenda o texto? [...] Vou dar algumas dicas, certo? Onde se passa a história?

RCJ: No sertão do Ceará.

PESQUISADORA: Muito bem! Com quem? Quem são os personagens, como eles são? Vocês lembram os nomes?

RCJ: Só me lembro de Conceição, da vó dela e do rapaz, lá... o que gostava da moça.

PESQUISADORA: Vocês estão lembrando de muita coisa... isso é ótimo! Um sinal que compreenderam a história ou partes dela. Vamos lá, vamos lembrar... [...] Há um problema na história? Qual?

ENS: O problema maior é a seca. Mas eu lembro que tava dando carrapato nos boi [...].

PESQUISADORA: Isso mesmo! E a história se passa nos dias atuais ou não? [...]

ENS: Não, professora, foi em 1915, a senhora não falou que o nome do livro é por causa disso?

(Gravação em áudio, 10/10/2024).

Os participantes se esforçaram para recordar, indagando sobre o nome das personagens, recapitulando o problema da seca, do pedido ao Santo, São José, por chuva etc. Constatamos que, apesar do tempo, algumas informações foram compreendidas e lembradas, fato que pode ser considerado positivo.

Na sequência, distribuimos os exemplares da obra, orientando a turma para observar a capa, a contracapa e que todos tentassem verificar semelhanças e diferenças entre a obra adaptada e a HQ. De imediato, comentaram que a capa e a cor predominante eram muito diferentes. Na capa da obra em prosa não havia retirantes nem o boi, mas ela também lembrava a seca e o cenário do sertão nordestino, porque havia uma fotografia de uma árvore sem nenhuma folha, quase sem vida, como se estivesse morrendo por falta de água.

A metodologia de leitura realizada foi a individual e silenciosa, porém, para nossa surpresa, o educando ARS (em destaque na sequência de imagens da Figura 51, mais adiante) pesquisou a obra em um aplicativo de audiolivro. Desse modo, ele escutava a narração em áudio e acompanhava pelo livro. Questionado por essa peculiaridade, o jovem afirmou que aprendia mais ouvindo do que lendo e escrevendo.

Tal afirmação não é nenhuma novidade, pois estudos científicos, como os de William Glasser (1925-2013) e sua pirâmide da aprendizagem⁴⁹, indicam que cada pessoa tem uma maneira diferente de aprender, memorizar, estudar. Isso apenas confirma a ideia de que o docente precisa diversificar tanto a sua prática e metodologia de ensino quanto o uso de recursos didáticos, dentro e fora da sala de aula.

Curiosamente, após o participante findar a escuta do capítulo, precisou consultar o livro físico para responder à atividade, ou seja, ele poderia até ouvir a história, porém para localizar as ideias, os trechos centrais, as situações, recorreu à leitura e não à escuta da obra. Por isso, enfatizamos a importância de a leitura se configurar como processo basilar para o leitor interagir com o texto e alcançar a compreensão.

Em tempo, destacamos que, nas oficinas de leitura, sempre era servido um lanche “depois” da leitura (ver terceira imagem, da sequência de registros, Figura 51, a seguir), sendo uma maneira de descontrair a turma e estimular os educandos a realizarem as atividades que viriam em seguida.

Figura 51 – Registros da 8ª oficina de leitura



⁴⁹ Para aprofundamento do tema, indicamos a leitura do artigo de Correia *et al.* (2023), intitulado “William Glasser e a Pirâmide da Aprendizagem”, disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/view/6279>. Acesso em: 23 dez. 2024.



Fonte: Imagens capturadas e compiladas pela autora. Acervo pessoal.

Durante a leitura, os educandos constatarem diferenças entre a obra em prosa e em HQ, registro que transcrevemos a seguir:

Alguns educandos comentaram sobre palavras e expressões que não entenderam muito bem, e que o texto em prosa era mais difícil. Também questionaram que os personagens Conceição, D. Inácia e Vicente não foram citados e perguntaram se era o mesmo livro. Afirmamos que sim e mostramos os quadrinhos correspondentes ao trecho da obra em prosa. Nesse momento, duas alunas, ENS e MLCS, pediram para ficar com o exemplar da obra adaptada para, segundo elas, compararem as duas histórias. De fato, elas ficaram lendo e olhando os dois livros. Não sei se elas estavam com dúvidas, curiosas ou se só queriam confirmar que as histórias eram as mesmas [...] (Diário de bordo, 2024).

O fato é que, findado o momento de leitura, ENS e MLCS estavam fazendo a atividade com os dois livros abertos. O que nos leva a crer que ambas utilizaram o texto adaptado como suporte ou complementação para construir sentidos e compreender a narrativa.

Figura 52 – Educandas comparando as obras (8ª oficina de leitura)



Fonte: Imagens capturadas e compiladas pela autora. Acervo pessoal.

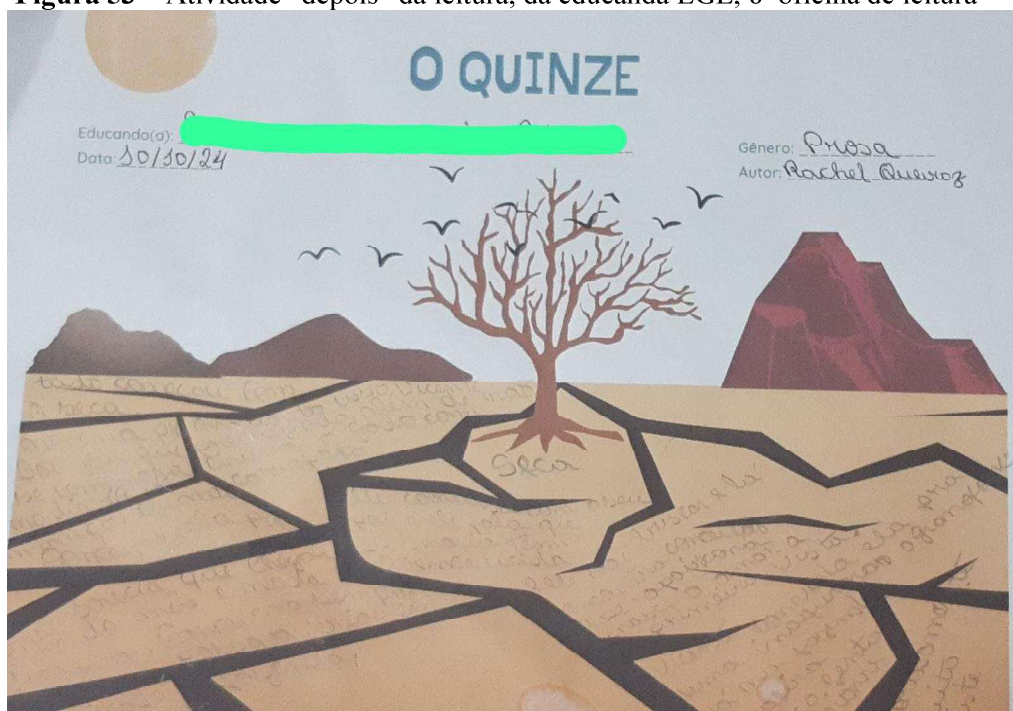
A atividade elaborada para essa oficina foi o *Cartaz-Síntese*, Figura 53, na sequência, inspirada na capa da obra em prosa, que apresenta uma grande árvore com galhos secos, imagem que também associamos ao cenário do sertão nordestino, especialmente ao solo seco e rachado, como descrito no trecho: “O próprio leito das lagoas vidrara-se em torrões de lama ressequida, cortada aqui e além por alguma pacavira defunta que retorcia as folhas empapeladas” (Queiroz, 2018, p. 30).

A nossa pretensão era de que a imagem da atividade, que foi construída com a ferramenta *Canva*, ajudasse a sintetizar as ideias dos educandos com relação ao texto lido. Assim, poderiam escrever palavras-chave, frases de impacto, comentários, passagens curtas do texto etc., nos espaços do solo rachado, compondo o cenário.

Selecionamos três atividades para embasar nossa discussão, e os motivos mais significativos para a seleção foram: as duas primeiras apresentam respostas que não são cópias literais do texto literário; e a terceira atividade foi a única que sintetizou os capítulos 1, 2 e 3 do texto em prosa. Vejamos, a seguir, os principais pontos analisados.

A primeira atividade selecionada foi a da educanda LGL que, de forma criativa, escreveu em destaque (ao centro) o nome “seca”, iniciando o preenchimento, não de forma aleatória, mas, sim, da esquerda para a direita e de cima para baixo, obedecendo à sequência da narrativa. Ou seja, na ordem em que os fatos aconteceram ao longo da história. A maioria das atividades também seguiu essa mesma forma de preenchimento.

Figura 53 – Atividade “depois” da leitura, da educanda LGL, 8ª oficina de leitura



Fonte: Imagem capturada pela autora. Acervo pessoal.

O cartaz-síntese da aluna foi preenchido com o lápis grafite, por isso as palavras estão ilegíveis na imagem, mas optamos por preservar a autenticidade do escrito e não fizemos intervenções. A leitura do original em mãos foi feita sem dificuldades. Assim, apreciamos as ideias da educanda, conforme a leitura do trecho transcrito, a seguir.

Tudo começou com a seca... novena para São José que se comemora no dia 19 de março. Conceição fala pra mãe Inácia, que chegou o fim do mês e nada de chuva. Conceição sempre passava férias em Quixadá numa fazenda. Enquanto isso, Vicente preocupado, além de não chover o gado com carrapato. Ele conversou com seu pai e ele lhe disse que D. Inácia tinha inseticida e ele vai buscar lá, encontra com Conceição e se apaixona [...] (LGL, 10/10/2024).

Faz-se necessário pontuarmos que, apesar de solicitarmos o preenchimento do cartaz-síntese do capítulo 3, do romance em prosa, a educanda registrou as informações dos capítulos 1 e 2 da obra em HQ. Ao ser questionada, ela afirmou que, se era para sintetizar, era melhor colocar as informações desde o início da história, para ela não se confundir.

A resposta de LGL fazia muito sentido, por isso tivemos a ideia de oferecer à turma mais duas cópias da atividade, o cartaz-síntese, para quem quisesse proceder da mesma maneira. Quatro educandas aceitaram, fato que comprova, ainda mais, o interesse pela leitura literária.

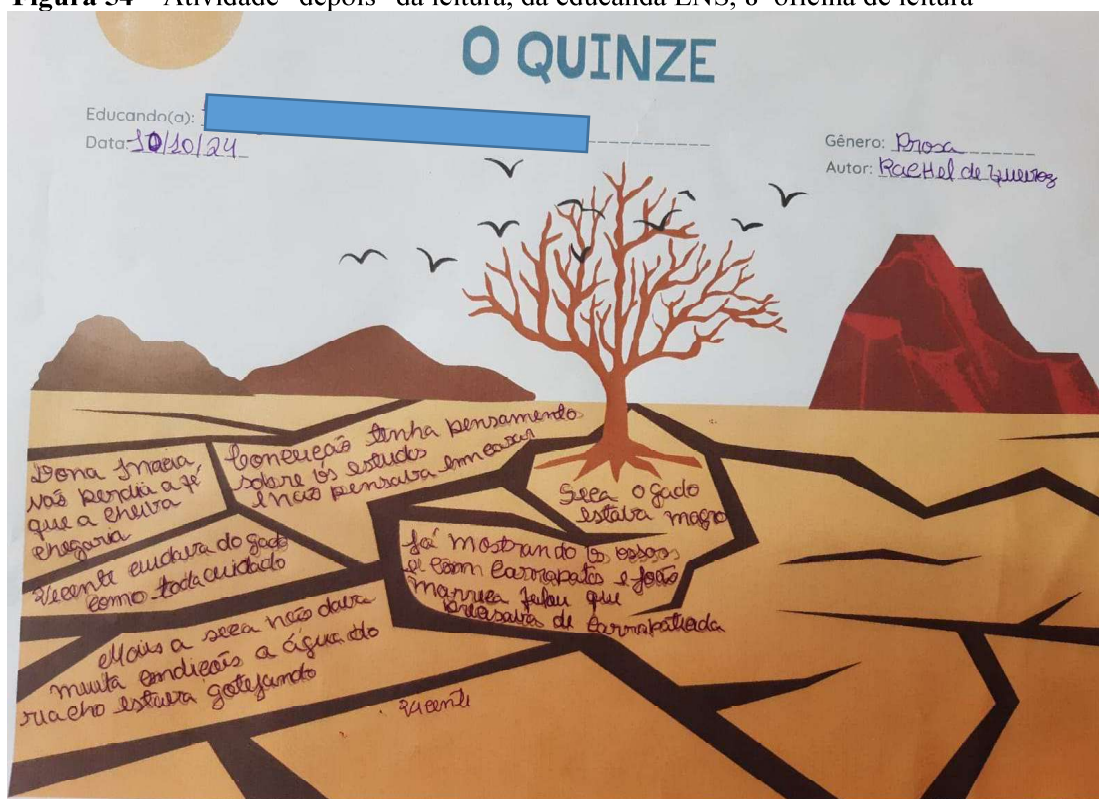
O principal aspecto que nos chamou a atenção foi que a participante sintetizou o texto em forma de narrativa, como se ela estivesse recontando a história, especialmente pelo uso da expressão “Tudo começou com...”, que nos remete a “Era uma vez...”. Dessa maneira,

deduzimos que a educanda pode ter se lembrado do início de outros textos literários que ela leu ou escutou de alguém que estava lendo e/ou contando histórias. Se assim foi, ela estabeleceu uma **conexão T-T**. Além disso, supomos que ela estava consciente de que o romance não era um conto de fadas, por isso ela substituiu a referida expressão.

Outro fator que pode ter influenciado a educanda a sintetizar, por meio do reconto, foi a etapa realizada pela professora-pesquisadora, após a *modelação*, sintetizando algumas informações dos capítulos 1 e 2 do livro em HQ, conforme o registro da gravação, na página 155. Dessa maneira, ensinamos como “[...] *recontar para resumir a informação*, com o propósito de proporcionar uma estrutura de trabalho para ajudar os alunos a começar a sintetizar a informação, por meio de um breve reconto de uma história (Giroto; Souza, 2010, p. 105, grifo das autoras). Acreditamos, portanto, que a síntese elaborada, de forma breve e oral, pela professora-pesquisadora com a contribuição da turma, pode ter inspirado a educanda.

A segunda atividade selecionada foi a da educanda ENS, figura 54, na sequência. Apesar de a participante não ter preenchido todos os espaços do cartaz-síntese, ela também não copiou, integralmente, os trechos do texto em prosa, mas sim, escreveu com suas palavras os pontos centrais do capítulo 2.

Figura 54 – Atividade “depois” da leitura, da educanda ENS, 8ª oficina de leitura



Fonte: Imagem capturada pela autora. Acervo pessoal.

O mais interessante foi que a participante sintetizou ações e características da personalidade de três personagens, D. Inácia, Conceição e Vicente. Ademais, ela escreveu com sensibilidade sobre a seca e sobre como suas consequências impactavam os animais, especialmente o gado. A educanda, no entanto, também não sintetizou as informações do capítulo 3, conforme foi solicitado. Podemos apreciar, com mais nitidez, as sínteses formuladas pela educanda no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Sínteses elaboradas pela educanda ENS, 8ª oficina de leitura

Personagem/Problema	Sínteses
D. Inácia	“D. Inácia não perdia a fé que a chuva chegaria”.
Conceição	“Conceição tinha pensamento sobre os estudos e não pensava em casar”.
Vicente	“Vicente cuidava do gado com todo cuidado”.
Seca	“Mas a seca não dava muita condições a água do riacho estava gotejando”
Gado	“O gado estava magro já mostrando os ossos e com carrapatos e João Marreca falou que precisava de carrapaticida”.

Fonte: Dados compilados pela autora, a partir das respostas da educanda ENS.

Essas sínteses da participante sugerem que ela alcançou um nível satisfatório de compreensão do texto literário, ultrapassando o nível da decodificação. Assim, a educanda obteve uma rica experiência literária, captando, por exemplo, a essência das personagens como: a fé inabalável (em Deus e em São José) de D. Inácia; o comportamento incomum de Conceição, e fora dos padrões para uma jovem mulher daquela época; e a sensibilidade e empatia de Vicente, contrastando com o fato de que muitas pessoas, inclusive Conceição, o percebiam como um rapaz rude e inculto.

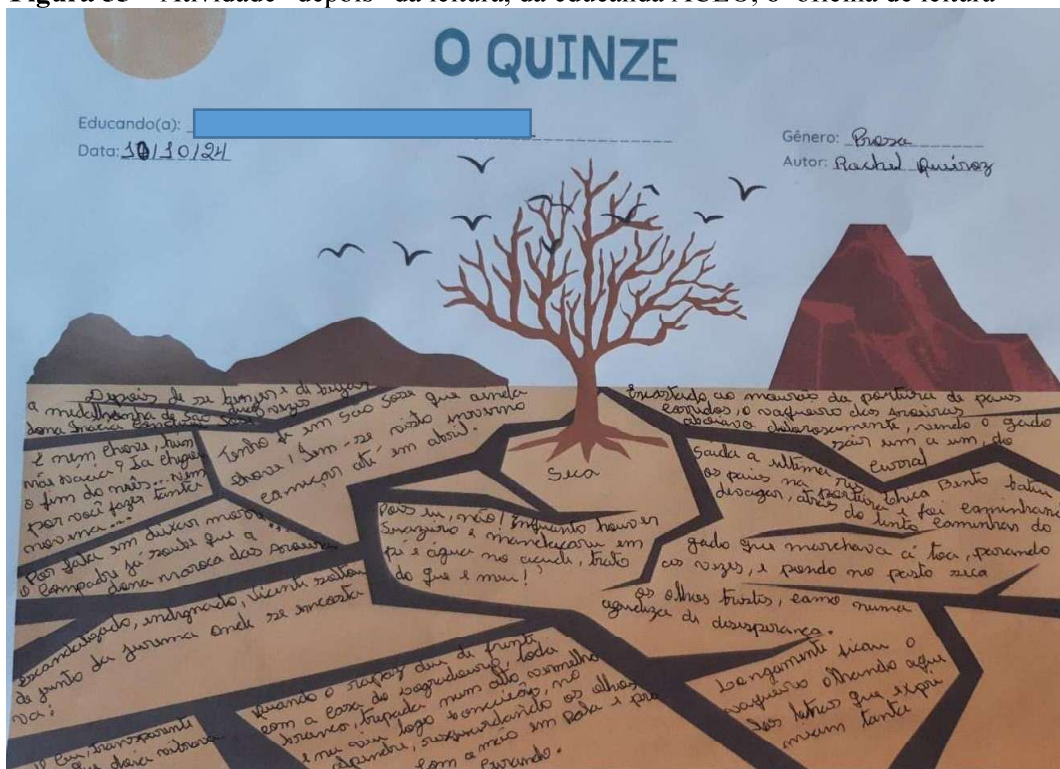
Analisando as respostas de LGL e ENS, destacamos as orientações de Yopp e Yopp (2014, p. 94, tradução nossa) em relação à elaboração de atividade de pós-leitura, pois elas podem promover

[...] o prazer da leitura, incentivando respostas pessoais à literatura, estimulando o pensamento sobre ideias e questões nos livros e convidando os alunos a identificar o que é significativo para eles. Elas aprofundam a compreensão dos alunos sobre a literatura, fornecendo estruturas para ajudar os alunos a refletir sobre o texto; organizar, analisar e sintetizar informações e ideias; e compartilhar e construir interpretações com os colegas. Elas promovem a extensão da compreensão além do texto à medida que os alunos fazem conexões entre textos e com suas vidas.

Observamos que as atividades realizadas “depois” da leitura não somente incentivaram e direcionaram os educandos a atingirem a compreensão como também promoveram uma experiência literária significativa que, para a maioria dos participantes, foi a primeira, mas almejamos que não tenha sido a última.

A terceira atividade selecionada foi a de ACEO, Figura 55, na sequência, que, diferentemente das atividades anteriores, apresenta trechos literais do texto, no entanto, ela selecionou partes principais dos três capítulos.

Figura 55 – Atividade “depois” da leitura, da educanda ACEO, 8ª oficina de leitura



Fonte: Imagem capturada pela autora. Acervo pessoal.

Podemos analisar a síntese da participante, a partir da transcrição, abaixo:

Depois de se benzer e de beijar duas vezes a medalhinha de São José dona Inácia concluiu... E nem chove, hein, Mãe Nácia? Já chegou o fim do mês... Nem por você fazer tanta novena... Tenho fé em São José que chove! Tem-se visto inverno começar até em abril. Seca. Por falar em deixar morrer... o compadre já soube que a dona Maroca das Aroeiras... Escandalizado, indignado, Vicente saltou de junto da jurema onde se encostava: Pois eu não! Enquanto houver juazeiro e mandacaru em pé e água no açude, trato do que é meu! O céu transparente que doía vibrava. Quando o rapaz deu de frente com a casa do Logradouro, toda branca, trepada num alto vermelho e nu viu logo Conceição, no alpendre, resguardando os olhos com a mão em pala e procurando. Encostado ao mourão da porteira de paus corridos, o vaqueiro das Aroeiras aboiava dolorosamente, vendo o gado sair um a um, do curral. Saída a última rês, Chico Bento bateu os paus na porteira e foi caminhando devagar, atrás do lento caminhar do gado que marchava á toa, parando as vezes, e pondo no pasto seco os olhos tristes, como numa agudeza de desesperança. Longamente ficou o vaqueiro olhando aquelas letras que exprimiam tanto (ACEO, 10/10/2024).

Apesar dos desvios ortográficos e da supressão de alguns trechos, aspectos que comprometem um pouco a coerência textual, verificamos que as principais informações do capítulo 1 selecionadas pela participante foram: o problema – a seca – e à fé de D. Inácia que

suplicava a São José por chuvas. Do capítulo 2, a educanda destacou: a revolta de Vicente quando soube que, devido à estiagem, o vaqueiro Chico Bento perdera o emprego, sendo obrigado a migrar com sua família para a região Norte; e a infestação de carrapatos no gado da fazenda de Vicente que o levou à fazenda da avó de Conceição para pedir carrapaticida. E, finalmente, do capítulo 3, a educanda transcreveu os trechos relacionados ao vaqueiro Chico Bento, especialmente ao triste momento em que, seguindo ordens, ele “abre as porteiras” da fazenda e solta o gado, que sai sem rumo em busca de água e comida.

Notamos que as respostas elaboradas por ACEO se mesclam com as de suas colegas, pois apresentam trechos que sintetizam:

- a) o problema primário, a seca, apresentado no capítulo 1;
- b) os problemas secundários: a infestação de carrapato no gado, no capítulo 2;
- c) a migração forçada de Chico Bento e de sua família para outra região e a soltura do gado, deixado a própria sorte, retratados no capítulo 3;
- d) personalidades e sentimentos das personagens: a religiosidade e a fé de D. Inácia; a empatia de Vicente; a tristeza e revolta do vaqueiro Chico Bento.

Destacamos que as atividades analisadas, de certa forma, exemplificam as demais sínteses da turma, pois revelam as ideias principais e importantes do romance, seja em trechos transcritos, parafraseados ou recontados. Além disso, as atividades apresentaram os sentimentos ou os traços da personalidade das personagens, indicando uma interação e um diálogo reflexivo dos educandos com o texto.

Dessa maneira, se a maioria dos participantes conseguiu captar esses aspectos do romance, acreditamos que promovemos uma experiência literária rica e significativa que só pode ser atingida por meio da compreensão textual.

5.2 Mosaico Literário: Uma Releitura da Seca no Nordeste

O encontro destinado à culminância das oficinas de leitura, ou seja, o encerramento da prática desta pesquisa, ocorreu em 31 de outubro de 2024⁵⁰. Na ocasião, participaram 11 (onze) educandos. Essa fase consistiu em expor as produções escritas da turma, constituindo o *Mosaico Literário*, a partir da compreensão dos textos literários sobre a seca apreciados ao longo das mediações literárias.

⁵⁰ Neste dia, contamos com a colaboração de dois docentes que cederam suas aulas, possibilitando que todos os participantes se apresentassem em um tempo médio de 12 (doze) minutos cada.

Nas semanas anteriores, orientamos os educandos e reforçamos que as produções textuais eram de livre escolha, ou seja, eles poderiam produzir pequenos textos como poemas, versos de música, desenhos, usar imagens representativas, tirinhas, charge, entre outros. Explicamos que o suporte poderia ser a folha do caderno, papel A4, papel pautado, cartolina etc. Além disso, o celular poderia ser utilizado para fazer uma gravação de voz ou para produzir um vídeo curto. Assim, reservamos, antes do encerramento, uma aula para que os participantes selecionassem a obra ou texto literário base de sua produção textual.

Com o intuito de incentivá-los, expomos os exemplares dos livros e as cópias dos textos lidos nas oficinas de leitura.

Figura 56 – Momento de seleção de obras/textos pelos participantes



Fonte: Imagem capturada pela autora.

Ressaltamos que esse momento de culminância das mediações literárias foi considerado complementar à etapa “depois” da leitura e que surgiu após constatarmos a necessidade de disponibilizar mais tempo e espaço para que os participantes compartilhassem suas impressões e experiências literárias, pois os 60 (sessenta) minutos de aula foram insuficientes.

Nessa perspectiva, relembramos que, conforme mencionado na seção 2 deste escrito, esse momento se assemelha à etapa de *Interpretação* da Sequência Básica, proposta por Cosson (2021a). Além disso, concordamos com o estudioso ao apontar que

[...] para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2021a, p. 68).

Evidenciamos, contudo, que a nossa intenção também foi de sondar a compreensão leitora dos educandos, analisando se, e como, as Estratégias de Leituras foram usadas por eles. Isto porque, não houve tempo hábil para a realização de uma avaliação diagnóstica final.

Sendo assim, a atividade com o *mosaico literário* teve também o propósito de servir como instrumento de avaliação da compreensão leitora dos participantes. As respostas, contudo, não estão limitadas ao certo e errado ou engessadas a ideias com um único sentido. Pelo contrário, observamos que os educandos elaboraram múltiplos sentidos e que consideraram suas subjetividades, suas leituras de mundo (Freire, 2001), suas vivências e experiências.

Além disso, oportunizamos aos participantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura – tendo como base os descritores do SAEB (Brasil, 2001) –, à escrita e à oralidade. Ademais, garantimos um espaço-tempo apropriado para a exposição de suas experiências literárias, por meio não só de palavras ou desenhos, mas também expressando seus sentimentos e suas emoções que atravessaram seus corpos retraídos e acostumados à invisibilidade social.

No dia do encerramento da prática, primeiramente distribuímos cópias com a letra da música *Asa Branca* (Gonzaga; Teixeira, 1947), Figura 57, e apresentamos um videoclipe (*Youtube*, 2022), na televisão, para acompanharmos a leitura da letra da música.

Nosso objetivo foi retomar a temática da seca do Nordeste, estabelecendo **conexões** com todos os textos literários lidos.

Solicitamos à turma que, no momento da partilha, fosse explicada a EL usada para compreender o texto literário e o motivo de terem selecionado a obra/o texto. Essa orientação foi premeditada e tinha por objetivo analisar não apenas a produção escrita, mas também o processo de leitura e compreensão textual de cada participante.

Além disso, avisamos que faríamos o registro fotográfico e a gravação em áudio e sugerimos que cada educando escolhesse um colega para ficar ao seu lado, exibindo a obra literária correspondente. Essa sugestão, na verdade, foi para encorajar a turma que demonstrava timidez e insegurança. Desse modo, um poderia apoiar, motivar e incentivar o outro. Mesmo assim, duas educandas preferiram apresentar seus trabalhos sentadas em suas carteiras.

Figura 57 – Trechos da letra da música *Asa Branca*

<i>Asa Branca</i> (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) Quando olhei a terra ardendo Qual fogueira de São João Eu perguntei a Deus do céu, ai Por que tamanha judiação? Que braseiro, que fornalha Nem um pé de plantação Por falta d'água, perdi meu gado Morreu de sede meu alazão Por falta d'água, perdi meu gado Morreu de sede meu alazão Inté mesmo a asa branca Bateu asas do sertão Entonce eu disse: Adeus, Rosinha Guarda contigo meu coração Entonce eu disse: Adeus, Rosinha Guarda contigo meu coração Hoje longe, muitas léguas Numa triste solidão Espero a chuva cair de novo Pra mim voltar pro meu sertão Espero a chuva cair de novo Pra mim voltar pro meu sertão [...]
--

Fonte: Gonzaga e Teixeira (1947). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

A compilação das imagens, a seguir, revela muitas camadas, como um palimpsesto⁵¹, que enriquecem as análises. De acordo com Santaella (2012, p. 76), “ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias”. Sendo assim, sob o viés da interseccionalidade, lançamos um olhar para esses sujeitos que extrapola as análises quantitativas (números, métricas, estatística) como as da tabulação de dados dos participantes, apresentada na Figura 3, página 63, no capítulo 2 desta tese.

Nessa perspectiva, podemos analisar, visualmente, alguns aspectos sociais dos educandos que ao longo da tese foram, aos poucos, descortinados, como a diferença geracional;

⁵¹ 1. papiro ou pergaminho que contém vestígios de um texto manuscrito anterior, que foi raspado ou apagado para permitir a reutilização do material e a posterior sobreposição de um novo escrito.

2. *figurado* texto que existe sob outro texto.

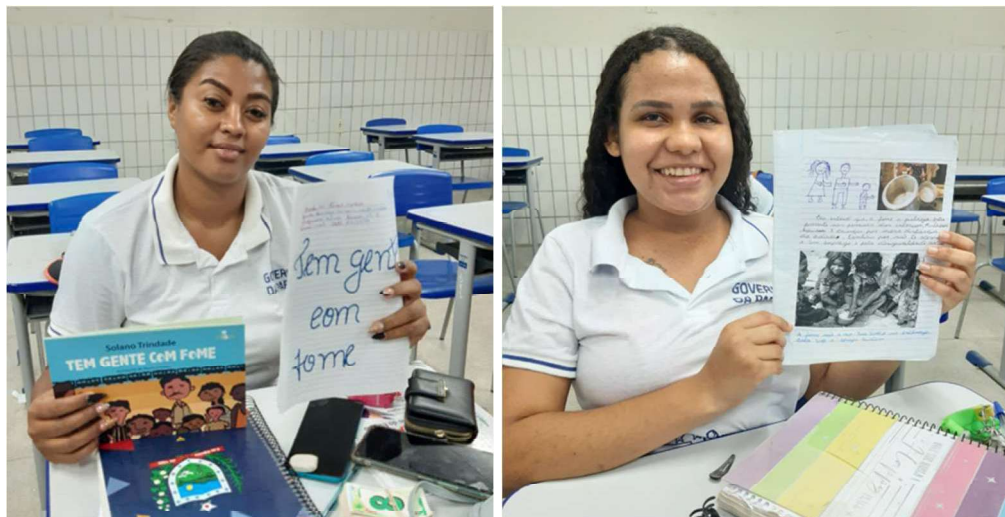
Etimologia: Do grego *palimpsestos*, «raspado de novo», pelo latim *palimpsestu-*, «idem». Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/palimpsesto>. Acesso em: 5 nov. 2025.

a predominância do gênero feminino; a origem étnico-racial, apontando que a maioria é negra e parda; além disso, são pessoas pobres e trabalhadoras que frequentam a escola, com vestes simples e de chinelos. Há, contudo, um aspecto mais peculiar e convergente, os sorrisos que traduzem um sentimento de satisfação e alegria, talvez, pelo simples fato de se sentirem pertencentes a uma comunidade de sujeitos leitores, capazes de expressar suas experiências literárias, bem como suas vivências, seus conhecimentos de mundo e seus pontos de vistas.

Assim, sem o peso da errônea imagem que lhes foi historicamente forjada e atribuída como sujeitos ignorantes, incultos e incapazes, essas pessoas foram vistas, ouvidas e acolhidas, sem julgamentos, e com a permissão de cometer erros, sem culpas, sem medos, pois errar é humano e faz parte do processo de aprendizagem.

Figura 58 – Culminância da prática realizada em 31/10/2024





Fonte: Imagens compiladas. Acervo pessoal da autora.

Cabe mencionarmos que, ao longo das semanas anteriores à culminância das oficinas de leitura, percebemos que algumas educandas ainda estavam sem saber o que apresentar. Sendo assim, reservamos um tempo nas aulas e dialogamos com elas e com os demais.

A educanda ENS, a primeira, na sequência dos registros da Figura 58, perguntou se era possível escrever uma carta, confirmamos que sim, que poderia ser destinada a uma outra colega ou alguém conhecido, logo a **síntese** ajudaria a lembrar das partes mais importantes do texto literário. Também indicamos a produção de desenhos, histórias em quadrinho, tirinha, charge etc., usando a EL **visualização**, por exemplo. Mesmo assim, percebemos que algumas educandas continuavam angustiadas, portanto, não sabíamos se todos apresentariam, a não ser aqueles que já haviam nos mostrado algo elaborado e/ou produzido.

No dia da apresentação, porém, algumas produções nos surpreenderam, pois esperávamos que a maioria fizesse um resumo, como de costume, uma síntese breve ou um desenho, porém, no geral, tanto as produções quanto as apresentações dos educandos deixaram transparecer suas compreensões como também suas emoções, seus sentimentos e muita sensibilidade. Aspecto que pode se configurar como mais um indicativo de que a turma vivenciou uma experiência literária, por meio das oficinas, e que a compreensão foi alcançada, usando as EL.

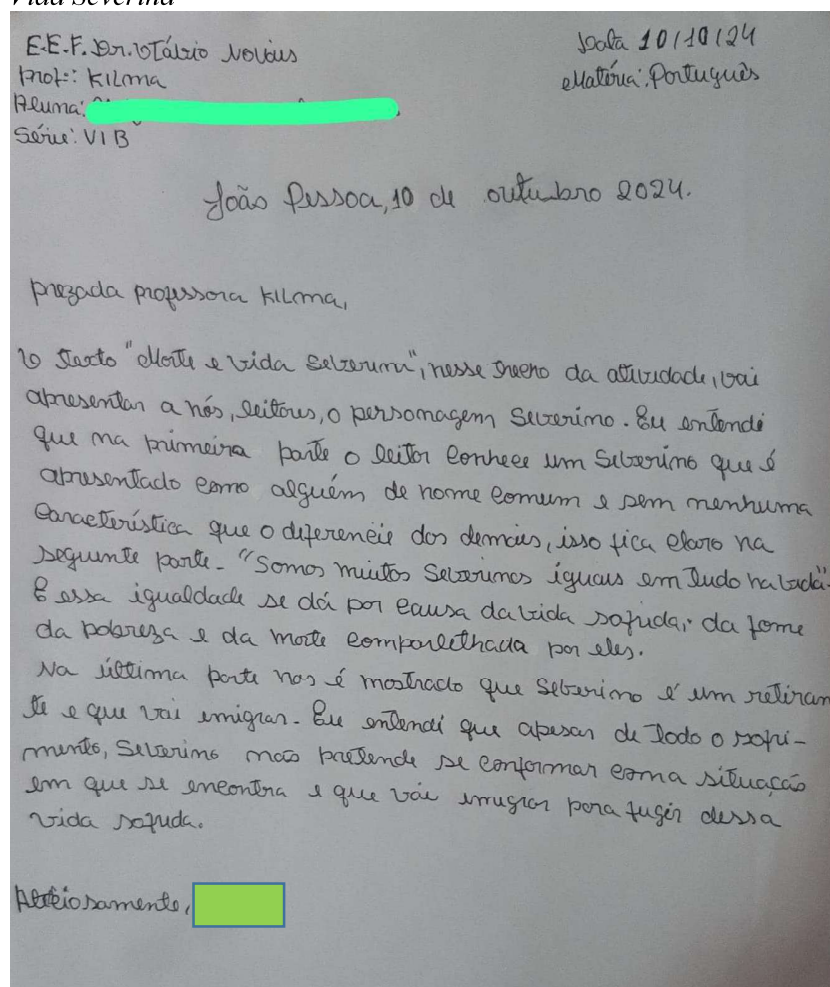
Podemos fazer tal afirmação por constatararmos que, na maioria das apresentações, foram citadas as EL: **conhecimentos prévios, inferência, conexões (texto-leitor, texto-texto, texto-mundo), visualização, sumarização e síntese**. Desse modo, selecionamos 06 (seis) produções escritas, nas quais as educandas mencionaram essas EL.

Ademais, observamos que todas as produções foram escritas à mão, algumas apresentaram imagens retiradas de revistas ou da internet. Em outras, identificamos desenhos e recortes ou cópias dos textos literários que foram impressos para leitura em sala de aula.

A produção da educanda ENS, Figura 59, na sequência, foi uma carta destinada não a uma colega, mas à professora. Como ela havia perguntado, anteriormente, já esperávamos esse tipo de produção. A surpresa, no entanto, foi o texto selecionado, *Morte e Vida Severina* (Melo Neto, 2008), um dos que representaram maior grau de dificuldade para a turma e que só ela escolheu para apresentar.

Além disso, a participante, de meia-idade, foi uma das que estavam com dúvidas sobre qual texto escolher e o tipo de produção que seria apresentado; por isso, ficamos surpresas com o excelente nível da sua produção e apresentação.

Figura 59 – Produção da educanda ENS, obra selecionada: *Morte e Vida Severina*



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

O texto foi escrito em uma folha de A4, apresentando, primeiro, o cabeçalho (dados da escola, da educanda, da disciplina) e, depois, a estrutura de uma carta pessoal: local, data, saudação, assunto (conteúdo), despedida e assinatura.

Na exposição, ENS explicou que, na infância e em uma boa parte da sua adolescência, não sabia ler e escrever quase nada, mas quando aprendeu um pouco mais, sempre que possível escrevia cartas. Por isso, ela demonstrou muito domínio e segurança quanto à estrutura, à linguagem, à pessoa do discurso e ao vocabulário.

Sendo assim, para escrever a carta, a educanda usou seus **conhecimentos prévios** aplicados à leitura literária e à escrita, especialmente em relação à “[...] **estrutura do texto**. Leitores reconhecem as diferenças entre textos narrativos, descritivos, argumentativos entre outros. O reconhecimento das características de cada um permite-lhes compreender melhor” (Giroto; Souza, 2010, p. 70, grifo das autoras).

Apontamos que, para produzir essa carta, a educanda desenvolveu e/ou praticou a habilidade relacionada ao descritor do SAEB: “D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (Brasil, 2001, p. 7), contudo ela subverteu o conteúdo para resumir com suas palavras o que compreendeu do texto. Desse modo, ela também aprimorou a habilidade de “D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto” (Brasil, 2001, p. 8).

Sendo assim, com relação ao conteúdo da carta, a educanda esclareceu que usou a EL **síntese**, tentando reproduzir a ideia mais importante do texto, usando também a EL **conexão T-L**, e, por isso, optou por aquele livro.

ENS: Então... eu entendi que Severino estava passando fome, que a seca estava acabando com tudo, que tinha muita gente também morrendo de fome e que ele não queria morrer de morte Severina, de fome... ele queria sair do lugar, do sítio onde ele morava, pra migrar para a cidade. E isso, aconteceu comigo, com minha família. Mas a gente não passou fome, sabe? Só que as coisas lá no sítio, eu já falei, né, professora... era no interior da Bahia. Lá também tinha a seca, a água também era difícil, não tinha trabalho, estudo, então a gente foi pra uma cidade, depois pra outra, e assim foi até a gente vim pra cá [...]. Então, eu usei a conexão texto-leitor, porque esse texto me lembrou muito desse momento da minha vida, as dificuldades da minha família [...].

(Gravação em áudio, 31/10/2024).

Comprendemos que a educanda fez uso da **conexão texto-leitor**, relacionando a situação vivenciada pela personagem Severino com sua própria experiência e trajetória de vida e também a da sua família. Assim, essa partilha emocionou a turma que estava atenta, ouvindo. Ao final, bateram palmas e percebemos menos angústia e mais tranquilidade para as outras

apresentações. O fato é que essa primeira partilha também nos deixou menos preocupadas, porque não tínhamos certeza de como seria esse momento de culminância da prática.

Apontamos, ainda, que a educanda apresentou um argumento plausível para explicar e sustentar o seu ponto de vista e a sua compreensão, transcrevendo o trecho do texto, ou seja, ela retoma o que estava explícito no texto como forma de justificar que o seu entendimento estava correto. Dessa maneira, aponta-se que a educanda desenvolveu a habilidade “D1- Localizar informações explícitas em um texto” (Brasil, 2001, p. 7) bem como praticou a estratégia de leitura **síntese**.

Ao final da apresentação, identificamos o uso da **sumarização** que não foi mencionado pela participante. Desse modo, aproveitamos para parabenizá-la e, sucintamente, indagamos:

PESQUISADORA: Parabéns! Belíssima apresentação! Muito emocionante [...] Deixa eu te perguntar uma coisa... Você percebeu que usou outra estratégia de leitura além das que você falou, a síntese e a conexão texto-leitor?

ENS: E foi, professora? Eu não percebi. E qual foi?

PESQUISADORA: Vamos lá, pense comigo. Todos vocês, prestem a atenção e reflitam... Quando você escreveu as seguintes expressões: na primeira parte... na segunda parte... e na última parte... você especificou três momentos do texto, ou seja, três partes... isso é uma estratégia de leitura... qual é essa estratégia?

ENS: Ah, professora, assim a senhora me deixa nervosa...

PESQUISADORA: Calma, isso não é uma prova, gente. Relaxem, por favor... (a turma fica em silêncio)

PESQUISADORA: Vou dar uma dica... lembram da atividade que resumimos o capítulo do livro e escrevemos as informações mais importantes em tópicos? Quando fazemos tópicos, estamos fazendo o quê? Lembram que todo livro com muitas páginas tem uma especificando o capítulo e o número da página? Qual o nome desta página? Vocês lembram?

ENS: Hum... é o sumário. Então é a sumarização.

PESQUISADORA: Isso mesmo!

(Gravação em áudio, 31/10/2024).

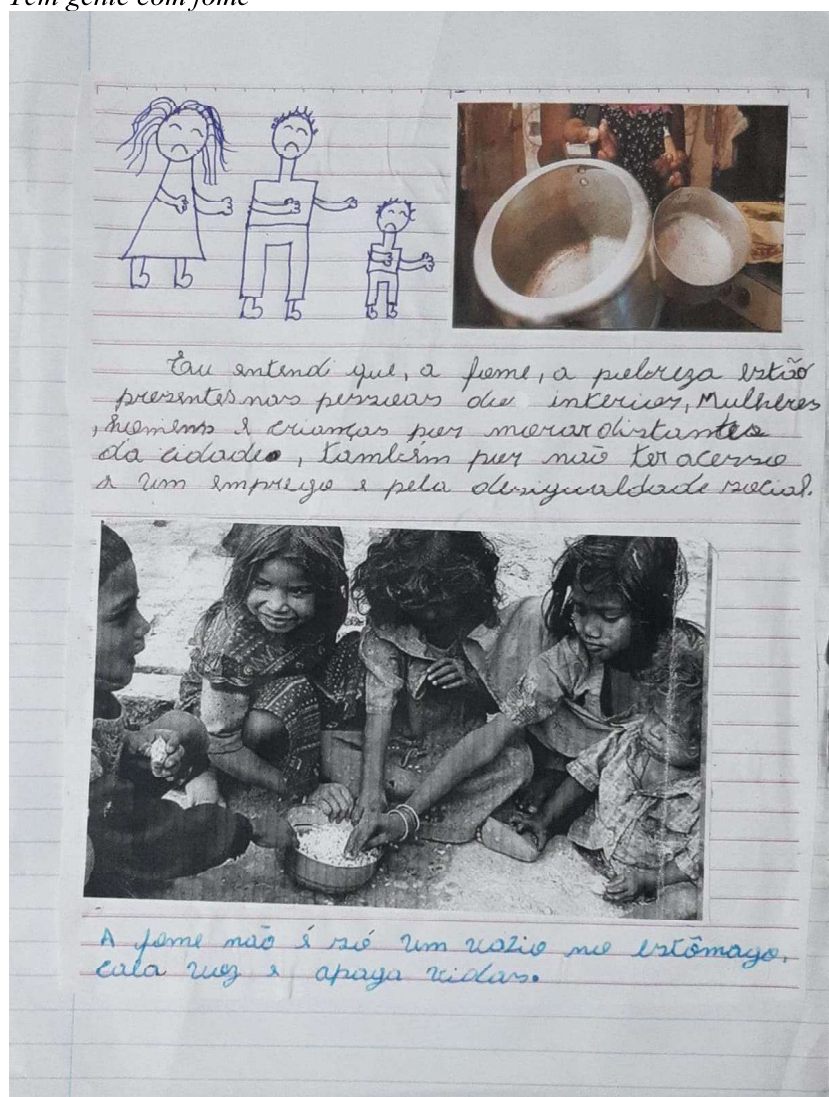
Importa destacarmos que, mesmo sem identificar, inicialmente, o uso da **sumarização**, a educanda utilizou essa EL de maneira adequada para facilitar não apenas a compreensão textual, mas também o modo de elaborar, organizar o seu pensamento e escrever suas ideias, seus pontos de vista e suas conclusões. Dessa maneira, concordamos com Girotto e Souza (2010, p. 95) ao enfatizarem que os leitores “devem escolher as ideias principais e perceber os detalhes que as fundamentam e precisam reconhecer as informações que são auxiliares”. Sendo assim, podemos pontuar que a participante selecionou muito bem o que precisava destacar, considerando o objetivo que lhe foi proposto para produzir seu texto.

A segunda produção selecionada foi a da jovem LDS (a última educanda, na sequência dos registros da Figura 58) que era muito assídua, porém não interagiu muito nas mediações

literárias, apesar de sempre acompanhar as leituras e responder aos questionamentos e às atividades quando solicitado. Tanto é verdade que a participante permitiu ser fotografada, porém preferiu ficar sentada para fazer a sua apresentação. Assim, respeitamos a sua decisão e prestamos o apoio necessário.

A produção, Figura 60, na sequência, teve como suporte uma folha de papel pautado, sendo composta por capa (identificação da escola, da educanda, da disciplina, da obra selecionada e com o título *Trabalho de Português*).

Figura 60 – Produção da educanda LDS, obra selecionada:
Tem gente com fome



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

Já na página interna, a educanda fez um breve comentário sobre o que compreendeu da obra *Tem gente com fome* (Trindade, 2007), colocou duas imagens representativas: uma imagem

(fotografia) de uma mulher mostrando duas panelas vazias, e outra, maior, com quatro crianças pequenas e um bebê, todos sorrindo, sentados no chão, e compartilhando uma porção de comida. Sendo assim, observamos o cuidado, o zelo, o capricho, mas, sobretudo, a criatividade com que a educanda organizou sua produção escrita. Desse modo, compreendemos que

[...] as atividades de pós-leitura podem ajudar os alunos a se aprofundarem mais na literatura à medida que exploram ideias, enredos e personagens; à medida que compartilham interpretações com colegas de classe e consideram perspectivas alternativas; e à medida que planejam maneiras de representar seus entendimentos de forma criativa (Yopp; Yopp, 2014, p. 118, tradução nossa).

A participante foi bastante criativa ao desenhar, no canto superior esquerdo da página, uma mulher, um homem e uma criança, todos com expressões faciais tristes como se estivessem com fome. A produção é finalizada com o seguinte dizer “*A fome não é só um vazio no estômago, cala a voz e apaga a vida*” (LDS). Perguntamos sobre a autoria dessa frase e a educanda afirmou que ela mesma criou, mas que já tinha ouvido algo parecido em algum lugar⁵².

Na apresentação, a educanda explicou que usou, primeiramente, a **conexão texto-mundo** para compreender a história de *Tem gente com fome*, ressaltando que havia muitas pessoas na cidade e também no interior, passando fome, pois a maioria precisa de emprego, e que a desigualdade social é muito grande, inclusive, muitas pessoas jogam comida “boa” fora, que poderia alimentar os mais necessitados.

Assim, a exposição da jovem nos permitiu a reflexão sobre as causas e as consequências da desigualdade social como a fome de alimentos, de educação, de saúde, de moradia digna, empregos, entre outros direitos sociais e humanos básicos, retratados na obra e que foram discutidos na oficina de leitura, durante a *leitura compartilhada*.

Percebemos que a EL utilizada pela participante facilitou a compreensão do texto, resultando em um momento de reflexão, leitura crítica e posicionamento frente à problemática da fome como uma das consequências da seca, atingindo a população mais vulnerável e pobre, tanto na cidade quanto no campo. A participante, portanto, conectou a fome retratada no poema ilustrado com situações similares do mundo.

Nesse viés, destacamos que uma das facetas da literatura é suscitar a empatia, que muitas vezes, causa revolta, inquietação e uma necessidade de manifestar indignação frente a injustiças sociais. Sendo assim, destacamos que

⁵² Posteriormente, pesquisamos na internet, porém não encontramos nenhuma referência.

[...] o universo da literatura é imenso, incomensurável, e todos têm o direito de frequentá-lo. As razões para tal estão relacionadas ao conjunto das necessidades humanas, dentre as quais o exercício da criação, da fantasia e da imaginação. Ler literatura, constituindo um conjunto peculiar de experiências, é também compreender e compreender-se melhor no mundo em termos de conhecimentos, atitudes e valores (Silva, 2023, p. 36).

Na apresentação, a educanda esclareceu que usou a EL **visualização** para desenhar a família e para selecionar as fotografias com base no texto e nas ilustrações do cenário apresentados na obra. Já a **síntese** foi usada para elaborar o comentário e a frase de impacto que fechava a produção.

Lembramos que, por meio da visualização, os leitores podem construir imagens mentais, mas também conseguem experienciar sensações e sentimentos, como explica Harvey e Goudvis (2007, p. 187, tradução nossa), pois “o termo visualizar implica ver imagens. Leitores proficientes criam imagens de todos os sentidos quando leem [...] Textos bem escritos permitem-nos saborear, tocar, ouvir, e cheirar imagens assim como vê-las quando lemos”.

Ademais, consideramos que a visualização, usada pela jovem participante para produzir um desenho, resulta de um esforço cognitivo para compreender o texto. Por esse entendimento, concordamos com Lartitegui (2023, p. 15) ao propor que

[...] uma imagem é uma ideia pensada, a construção mental resultante de um processo extremamente complexo de aprendizagens e experiências – não apenas visuais – que, sem dúvida, assumimos e automatizamos até perder a pista de sua origem. Um desenho é, além de algo que pode ser admirado, uma representação visual que reproduz um esquema em um sistema concebido culturalmente para comunicar.

Sendo assim, reforçamos que a leitura de livros ilustrados, livros-imagem, das HQ e outros tipos de narrativas gráficas possuem sua relevância e também podem compor o acervo escolar para o sujeito-leitor de todas as idades.

Apontamos, ainda, que a educanda desenvolveu a habilidade de “D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” (Brasil, 2001, p. 7) como também conseguiu “D11 – Estabelecer a relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto” (Brasil, 2001, p. 8), ao identificar a desigualdade social, seja no campo ou na cidade, como causa e a fome de alimento, de estudar, de brincar, de se divertir etc., como consequências.

Além disso, a produção de LDS nos provocou surpresa, mas não pelo fato de ela expressar a sua compreensão, e sim, porque, pela primeira vez, ela manifestou os seus sentimentos por meio da palavra-imagem. As colegas de turma também ficaram admiradas com

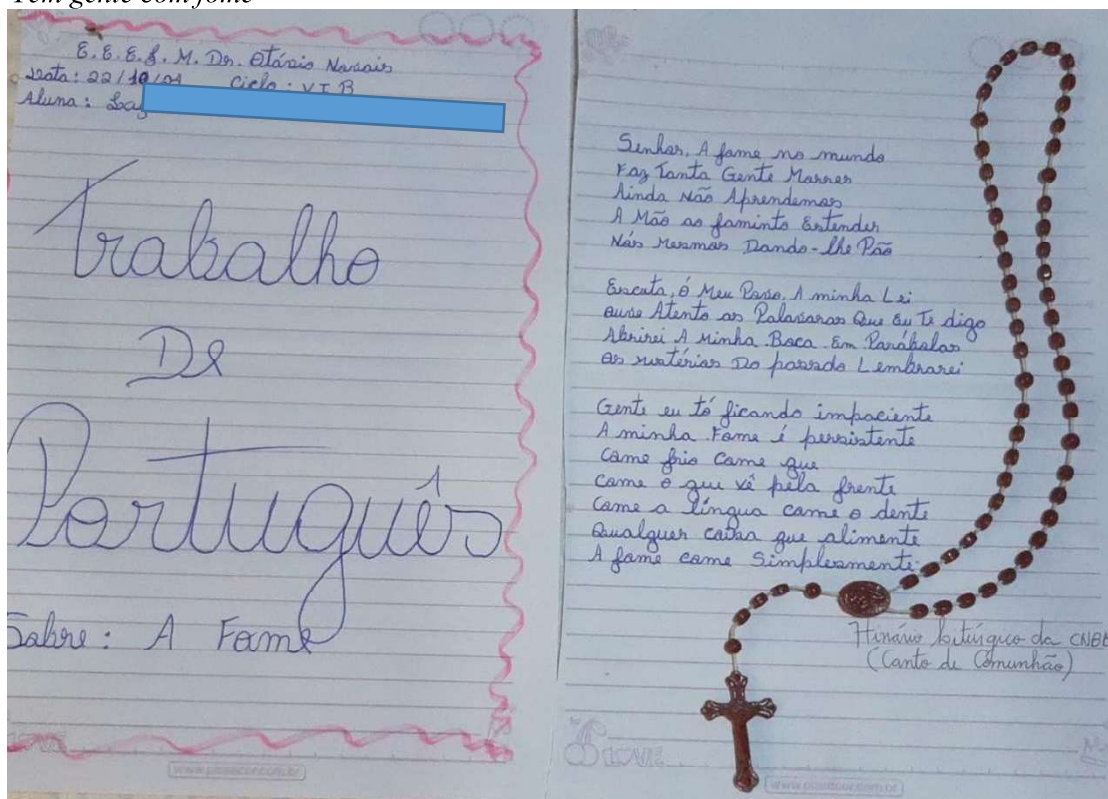
a apresentação dela, especialmente pelo modo sensível e criativo com que a participante tratou o tema da fome.

A terceira produção textual selecionada foi a da educanda LSBS que também escolheu a obra *Tem gente com fome* (Trindade, 2007). Uma forte característica da jovem participante era a timidez, ela prestava muito atenção nas aulas, porém tinha muita vergonha de falar e, por isso, apenas, entregou a produção textual e falou (baixinho) que usou as **conexões texto-leitor e texto-texto**.

Diante da situação, perguntamos se alguém gostaria de ler a produção e a educanda MLCS, sempre muito participativa, concordou em proferir.

Observamos que o texto parecia uma prece ou oração, por isso indagamos a participante sobre a autoria. A educanda mencionou que era um canto de comunhão que tinha ouvido durante uma missa, no entanto, ela não sabia o título, mas pesquisou na internet o trecho que lembrava, os dois primeiros versos, e transcreveu as estrofes que mais se relacionavam com o poema ilustrado, particularmente ao título e o refrão “tem gente com fome”.

Figura 61 – Produção da educanda LSBS, obra selecionada:
Tem gente com fome



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

Desse modo, compreendemos que ela conectou o texto com uma situação pessoal, vivenciada na igreja, o que caracteriza a **conexão (T-L)**, e também ao canto de um hinário⁵³ litúrgico, composto por Tito de Medeiros (2003), estabelecendo uma **conexão (T-T)**.

Na sequência, a participante relatou, com muita vergonha e com voz baixinha, que também se sentia triste por saber que muitas pessoas têm fome, que passam por necessidades financeiras, que poucos têm muito e que muitos têm tão pouco ou quase nada para comer e sobreviver.

Essa apresentação nos fez refletir sobre o fato de que as conexões estabelecidas com os textos, pelo sujeito-leitor, de certa forma, refletem nossas ideologias, crenças e nossos valores. Assim, o que compreendemos do texto como suas principais ideias, seus temas ou as características e personalidades de personagens associam-se intrinsecamente com nossa compreensão sobre nós mesmos e de como percebemos o mundo. Esse aspecto pode ser evidenciado nessa produção, pois a educanda, que é católica, associou o tema e o refrão da obra lida aos trechos de um texto religioso ouvido em uma missa.

Nesse caso, a conexão (T-L) foi estabelecida pela educanda, por meio de uma situação muito pessoal e inusitada. Isso nos lembra que a literatura discute temas, enredos, personagens etc. muito mais próximos da nossa realidade do que possamos imaginar. Sendo assim, ela “[...] tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [...] na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2021a, p. 17). Por esse entendimento, evidenciamos que a produção textual de LSBS transpareceu tanto a sua compreensão quanto a sua religião.

Mais três educandas apresentaram músicas em suas produções, como a jovem MLCS que conectou o mesmo texto *Tem gente com fome* (Trindade, 2007) com a música *Quem tem fome, tem pressa*⁵⁴ (Assis *et al.*, 2020), cuja interpretação contou com a participação de 28 artistas da música brasileira, em prol dos que passam fome no Brasil. Inclusive, um videoclipe foi lançado na campanha *Natal sem Fome*, da Ação Cidadania, em 2020.

Cabe mencionar que, ao longo das apresentações, observamos que os educandos desenvolveram as habilidades de: “D6 – Identificar o tema de um texto [...]”, “D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam

⁵³ Livro que contém uma coleção de hinos, geralmente religiosos, para serem cantados em atos comuns ou cerimônias.

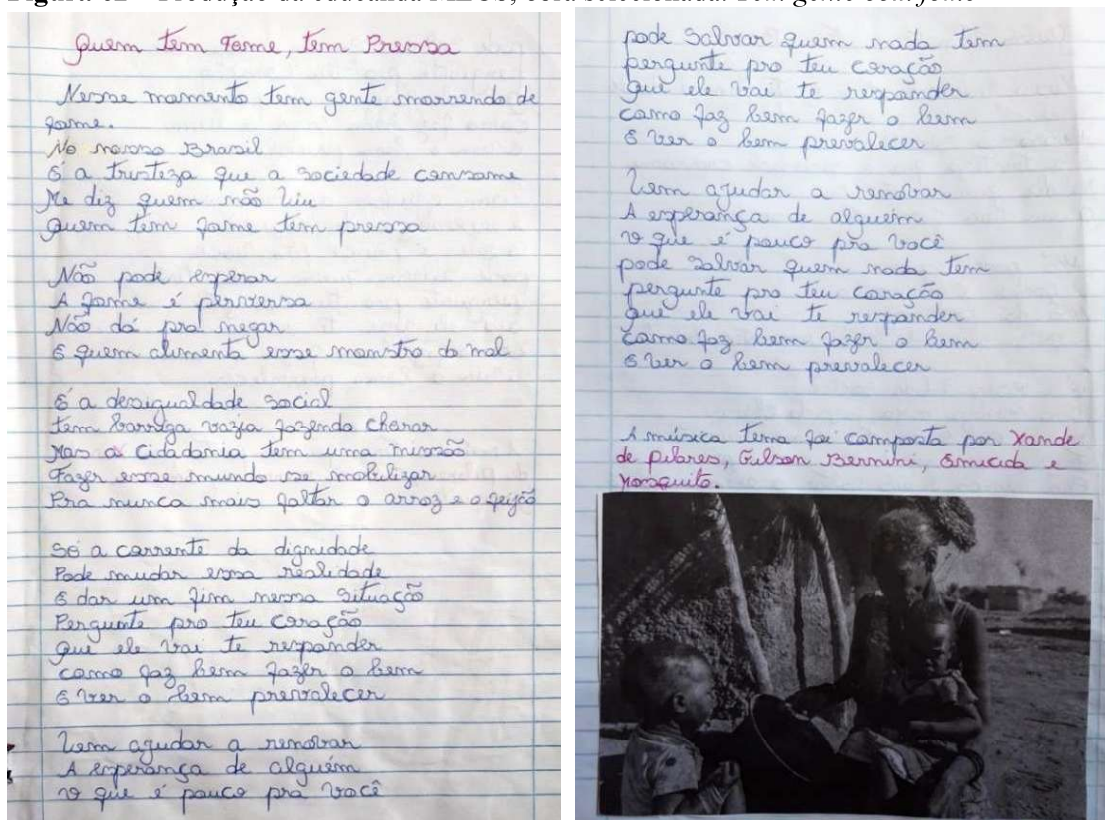
⁵⁴ A frase “Quem tem fome, tem pressa” é um lema emblemático da Ação Cidadania e foi popularizada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, fundador da organização.

o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (Brasil, 2001, p. 7).

Sendo assim, apontamos que os participantes acionaram as EL e desenvolveram diferentes tipos de habilidades relacionadas à leitura e à escrita para elaborar suas produções. Ou seja, essa atividade “depois” da leitura permitiu aos educandos a possibilidade de: reler o texto lido; aprofundar a leitura crítica; ler outros textos inter-relacionados; criar novas percepções, novos sentidos; e fabular e criar histórias.

Continuaremos a observar essas questões nas produções, a seguir.

Figura 62 – Produção da educanda MLCS, obra selecionada: *Tem gente com fome*



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

A participante relatou que ficou encantada com o livro ilustrado, apesar de o tema ser triste, causando-lhe muita angústia, tristeza e até raiva, porém ela se lembrou da música da campanha natalina, estabelecendo uma **conexão texto-texto** e decidiu apresentar para a turma.

A seguir, podemos acompanhar a justificativa da educanda sobre a escolha da referida música. De forma sensível e crítica ela reforça o tema da fome como uma problemática social.

MLCS: Eu sei professora que esse tema da fome é triste, né? Eu até coloquei essa imagem que eu achei na internet para mostrar a fome e o sofrimento das pessoas que vivem do sertão, principalmente na seca. Mas a gente precisa saber que também têm muitas pessoas que ajuda, né? Então, essa campanha de arrecadação de alimentos é muito importante, né? Imagina passar o Natal com fome! Então, eu achei importante trazer essa música, muitos cantores participaram dessa campanha [...] e outra coisa.... eu acho que quem mais ajuda os pobres são pessoas que não são tão ricas. Eu acho que a maioria dos ricos não querem nem saber se tem gente passando necessidade e com fome. [...] eu achei muito bonito esse trecho aqui (aponta para o texto) diz assim... “vem ajudar a renovar a esperança de alguém o que é pouco para você pode salvar quem nada tem” [...].

(Gravação em áudio, 31/10/2024).

A imagem em preto e branco selecionada por MLSC retrata, em um cenário que remete à zona rural ou sítio, uma mulher negra com duas crianças pequenas, provavelmente seus filhos. Com tristeza no olhar, ela mostra uma panela vazia, simbolizando a falta de comida, a fome e a desigualdade social, o que é pontuado pela educanda.

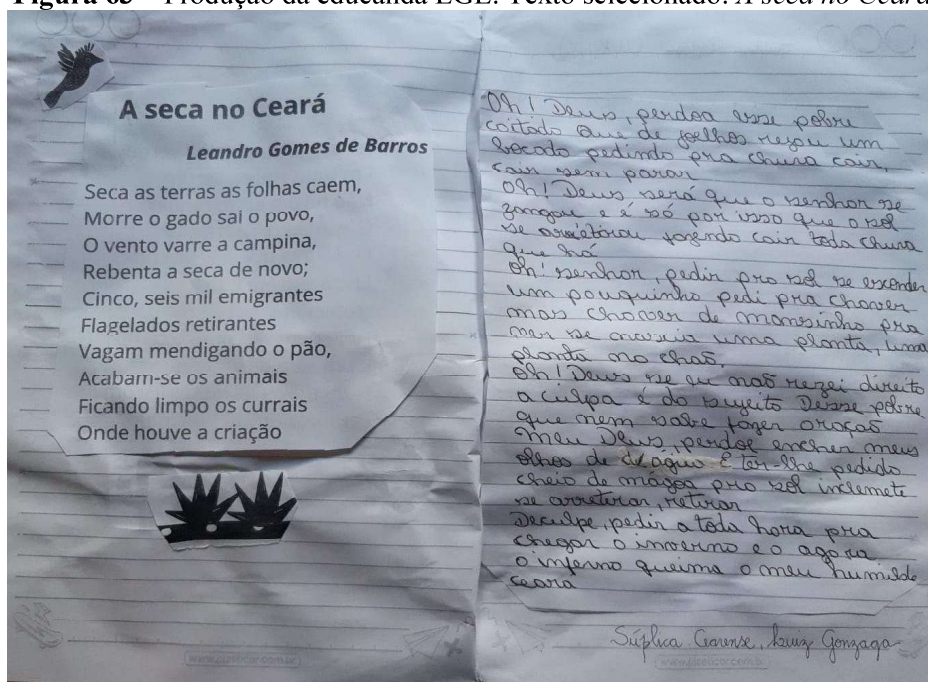
Já a educanda LGL apresentou, em sua produção textual, a música *Súplica Cearense*, cuja gravação original data de 1960, composta por Waldeck Artur de Macedo (Gordurinha) e Sebastião Nunes (Nelinho). A versão citada pela educanda, no entanto, foi a interpretada por Luiz Gonzaga, em 1979. Assim, a participante explicou que usou a **conexão texto-texto**, associando o cordel *A seca no Ceará* (Barros, [191-]) à música, que ela gostava muito de ouvir.

LGL: Professora, eu queria dizer que gostei muito de ler todos os textos, sabe? E eu queria fazer o meu trabalho sobre o livro em história em quadrinho, que eu amei ler. Mas, depois, eu achei melhor o cordel, porque quase ninguém ia fazer sobre ele. E outra coisa, pra mim.... é ... o texto do cordel lembrava muito as imagens do livro *O Quinze*. Então, eu peguei a primeira parte do texto, porque foi essa parte que quando eu lia, eu me lembrava da história, do cenário, né, professora? A seca, a vegetação, as vacas, os bois. Lembrei de Vicente, daquele outro vaqueiro que teve que sair da fazenda com a família, né? Então, foi isso...
PESQUISADORA: Muito bem! Você escolheu muito bem! Parabéns! Agora, compartilha conosco qual foi a estratégia de leitura que você usou para compreender o texto.
LGL: Sim, eu já ia dizer... eu usei a conexão texto-texto, porque, eu gosto muito dessa música. Ela me lembra meus pais, meus avós, da época que vivi no interior. E outra coisa, fala da seca no Ceará, fala das orações para mandar chuva, como D. Inácia rezava...

(Gravação em áudio, 31/10/2024).

Em sua produção, a educanda recortou a primeira estrofe do cordel e colou ao lado da letra de música, ilustrando, com criatividade, o seu texto.

Figura 63 – Produção da educanda LGL. Texto selecionado: *A seca no Ceará*



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

A educanda não só conseguiu “D1 – Localizar informações explícitas em um texto” (Brasil, 2001, p. 7), mas também em três textos: no cordel, na HQ e na letra de música. Ela também identificou o tema (D6) e o conflito gerador (D10), ou seja, a seca e suas consequências.

Mediante essas análises, percebemos que as produções textuais de LSBS, MLSC e LGL convergem em pelo menos dois aspectos. Primeiro, o uso de **conexões T-T**, por meio de seus **conhecimentos prévios** e vivências para dialogar com os textos e compreendê-los; segundo, todas escolheram letras de músicas que foram associadas, de alguma forma, ao texto literário selecionado.

Com base nessas produções, entendemos que, para construir sentidos e significados e compreender o texto, foi necessário compreender também o texto conectado, ou seja, a letra da música. Desse modo, as educandas conseguiram ativar o conhecimento prévio estabelecendo conexões, construindo “uma ponte do novo para o conhecido” (Harvey; Goudvis, 2007, p. 43, tradução nossa).

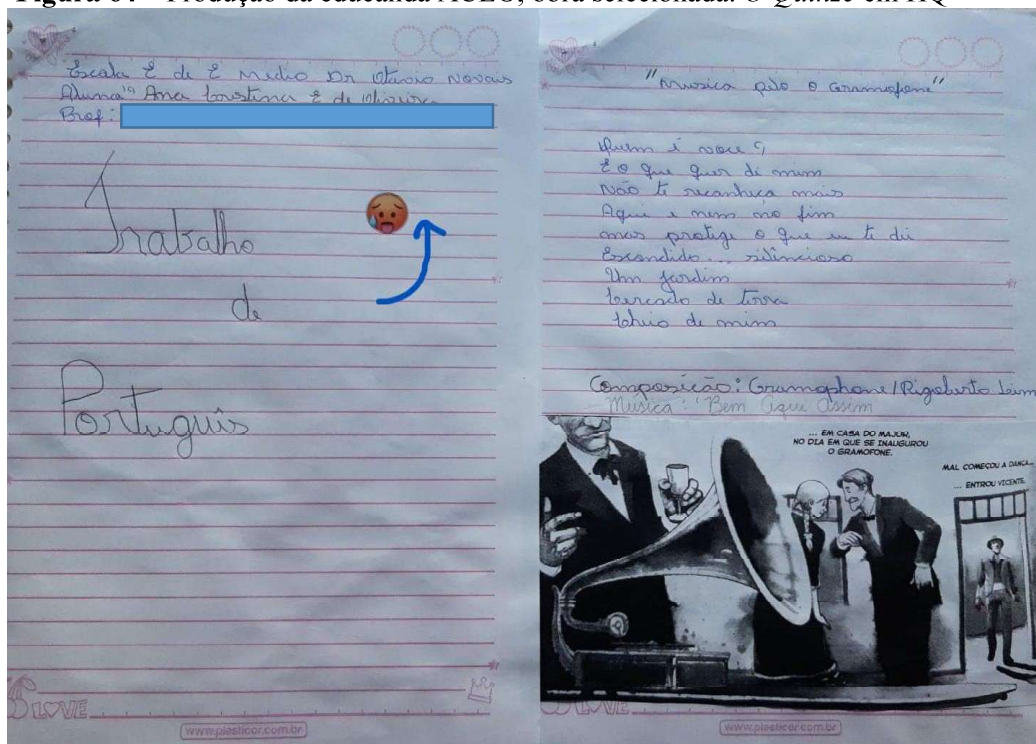
A sexta e última produção selecionada para análise foi a da educanda ACEO, que escolheu *O Quinze* (Shiko, 2012). Optamos por essa atividade pelo fato de que a participante, diferentemente dos seus colegas, não enfatizou um trecho associado à seca, à fome, ao cenário de um sertão sem vida, mas sim a um momento de comemoração, de alegria, de festa, com música e dança. Na apresentação, a educanda justificou a sua predileção.

ACEO: Quando eu era criança eu também vi momentos muitos difíceis com a seca, no interior. Então, quando eu vi essa parte da história, eu fiquei pensando como é bom a gente também ter esses momentos de alegria, né? As coisas... a vida no sítio na seca, no interior é difícil, mas quando tinha festa era muito bom... festa no interior era muito bom. Então, eu me lembrei do tempo das festas, das quermesses [...]. Usei, professora, a conexão texto-leitor, eu vi essa parte da história e me lembrei das festas e de momentos alegres que eu vivi [...]. Eu também me lembrei de uma música que eu ouvi e imaginei Conceição e Vicente dançando essa música.

(Gravação em áudio, 31/10/2024).

A produção foi escrita em duas folhas de caderno grampeadas. Para fotografá-las, separamos as folhas e as posicionamos lado a lado. A primeira folha, à esquerda, é a capa; nela, a participante fez um cabeçalho com o nome da escola, registrou seus dados, os da turma e o nome da professora. Além disso, escreveu em letras maiores “Trabalho de Português” e colocou uma figurinha do tipo emoji⁵⁵, de uma carinha como se estivesse com calor, remetendo à seca nordestina.

Figura 64 – Produção da educanda ACEO, obra selecionada: *O Quinze* em HQ



Fonte: Imagem capturada na culminância da prática. Acervo pessoal da autora.

⁵⁵ Imagem, ícone digital utilizado para expressar uma ideia, reação ou emoção, geralmente utilizado em textos informais, nas redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, e ferramentas de comunicação como *WhatsApp*.

Na segunda folha, a participante escreveu uma estrofe de uma música de título “Música pelo gramofone”, da Banda Gramophone, composta por Rigoberto Lima ([s. d.]), que é o vocalista. Posteriormente, pesquisamos na internet e identificamos que o nome da música é *Bem aqui assim*. O trecho selecionado foi:

Quem é você?
E o que quer de mim?
Não te reconheço mais
Aqui e nem no fim
Mas protege o que eu te dei
Escondido ...silencioso
Um jardim
Cercado de terra
Cheio de mim (Lima, [s. d.]).

A educanda recortou e colou, abaixo dos versos da música, uma cópia (xérox) do texto, o último quadrinho da página 14 da HQ, que retrata uma festa. Em primeiro plano, encontra-se o gramofone tocando música; no plano médio, um casal dançando; e, ao fundo, surge Vicente.

Figura 65 – Trecho de *O Quinze* em HQ



Fonte: Shiko (2012, p.15). Imagem capturada pela autora.

O trecho em questão é apresentado por uma lembrança da personagem Conceição que, deitada em uma rede, recorda-se de uma festa na casa de Vicente, quando o Major, pai dele, convidou familiares e amigos para inaugurar o gramofone.

Na sequência, figura 65, Conceição se lembra de dançar com o primo Vicente, sob os olhares inconformados dos pais dele, especialmente da mãe, por ver o filho como um homem bonito, forte e, ao mesmo tempo, simples, rude e sem grandes ambições. A lembrança de Conceição é abruptamente interrompida pelo chamamento de sua avó, D. Inácia.

Poderíamos, a princípio, supor que a participante estabeleceu um tipo de conexão confusa. Segundo Harvey e Goudvis (2007), essas conexões

[...] fazem com que nossas mentes fujam do texto e interrompam nossos significados. Isto acontece quando um ponto do texto atrai um pensamento e a próxima coisa que temos conhecimento é que estamos pensando sobre aquele pensamento ao invés de construirmos significados do texto. Não há nada de errado em ser atraído por uma conexão em particular por um momento ou dois. O problema é continuar a ler enquanto fazemos isso! (Harvey; Goudvis, 2007, p.133, sic, tradução nossa).

Na apresentação, no entanto, a educanda não deixou dúvidas de que compreendeu o texto, mencionou a temática da seca e suas severas consequências; contudo, preferiu escrever sobre algo mais descontraído. Percebemos, portanto, que, na experiência literária vivenciada por ela, aquele trecho da HQ foi conectado a um texto musical que ativou uma memória afetiva, positiva e feliz, como forma de blindar a memória de uma infância triste e difícil.

Sendo assim, podemos concluir que, se a participante fez uma conexão confusa, distraindo a sua atenção por alguns instantes, em seguida, ela retomou a leitura e construiu novos sentidos para o texto, a partir das suas conexões pessoais. Além disso, ela desenvolveu a habilidade de “D5 – Interpretar um texto com auxílio de material gráfico (propaganda, quadrinhos, fotos etc.)” (Brasil, 2001, p. 7).

As demais produções e apresentações seguiram também de forma espontânea e traduziram um pouco do que a turma compreendeu dos textos literários. Pontuamos, ainda, que ninguém escolheu o romance *O Quinze* (Queiroz, 2018), em prosa, optando apenas pela obra adaptada em HQ.

Ao final das apresentações, montamos, de forma colaborativa, o *Mosaico Literário* com o intuito de expor as produções textuais dos participantes, buscando materializar, de forma criativa e simbólica, as percepções, experiências e aprendizagens dos educandos, decorrentes da leitura literária, ao longo das oficinas de leitura.

O recurso se assemelha a um painel em papel impresso por plotagem, no formato A0 (0,84m x 1,18m). O *layout* teve como base a atividade “depois” da leitura, criada com a ferramenta *Canva*, pela professora-pesquisadora e aplicada na 8ª oficina, para praticar o uso da EL *síntese* (vide Apêndice I, p. 225). Almejando um efeito mais atrativo, fixamos com grampos o painel na chita, a mesma que foi usada como toalha de mesa para expor objetos e livros, na etapa de *contextualização*, nas mediações literárias.

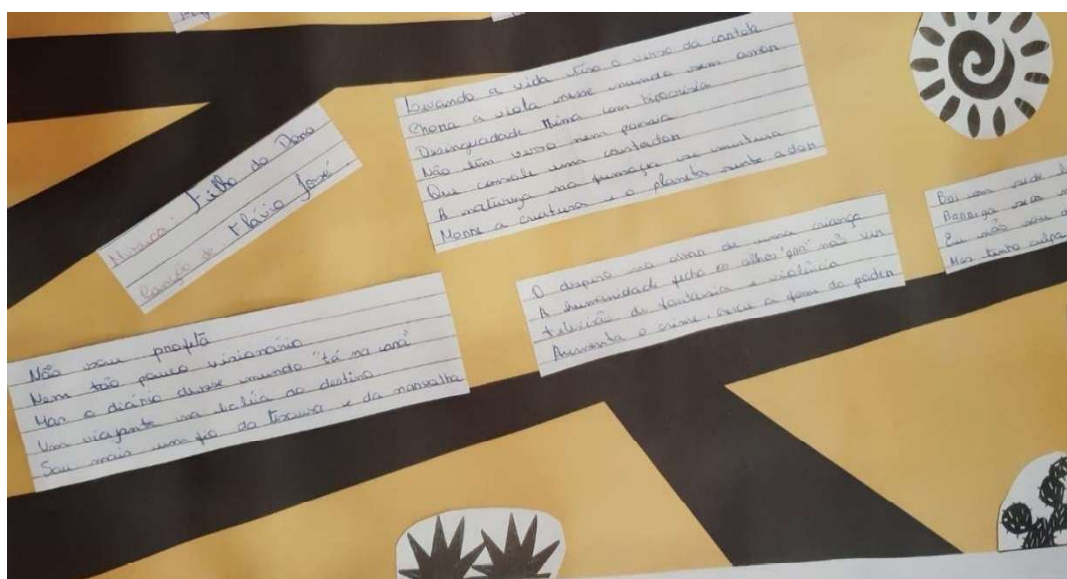
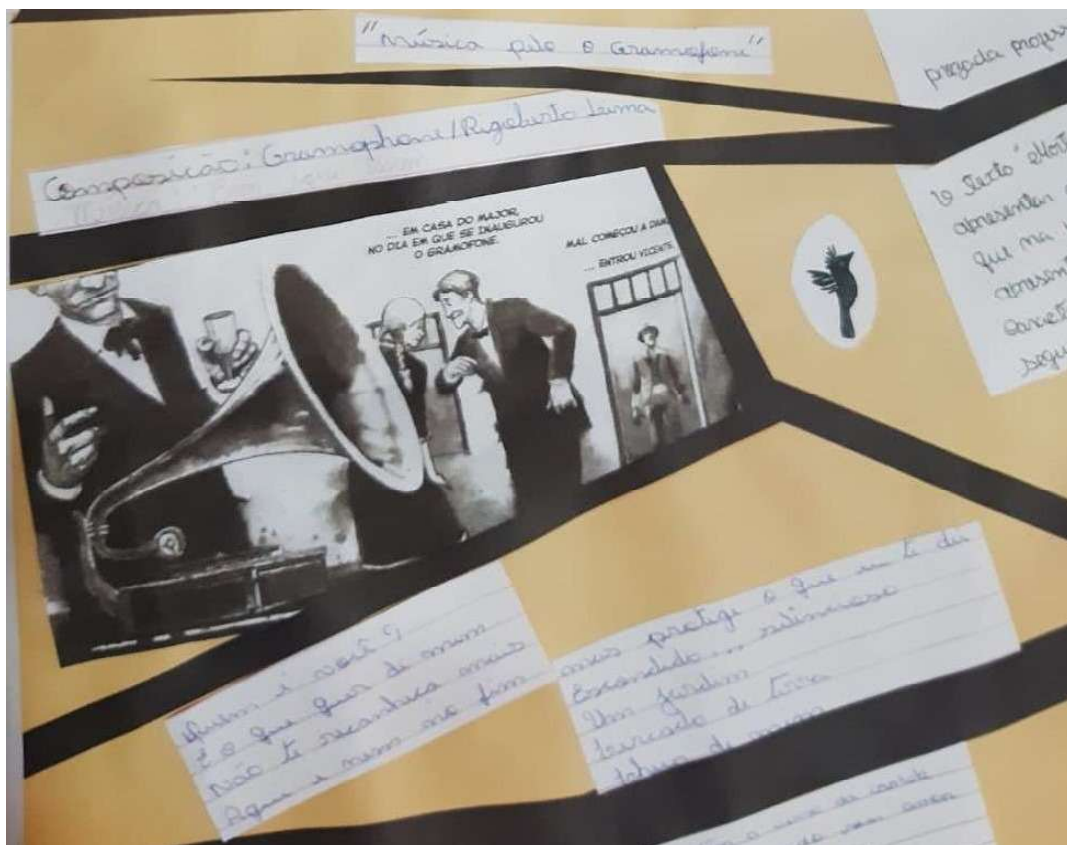
Adaptamos o *layout*, inserindo um novo cabeçalho com o título “Literatura da Seca”, a identificação da turma e da professora-pesquisadora. Adicionamos as imagens das obras e dos textos literários lidos nas oficinas de leitura. Já os textos escritos e imagéticos que compuseram o Mosaico foram cópias, coloridas e em preto e branco, das produções textuais dos educandos, que foram recortadas e coladas, preservando-se, portanto, todas as produções textuais originais.

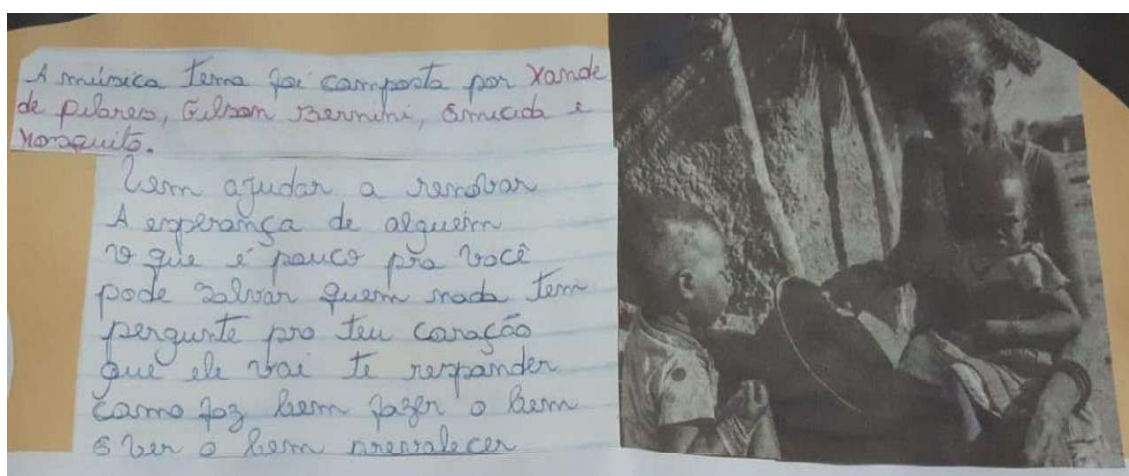
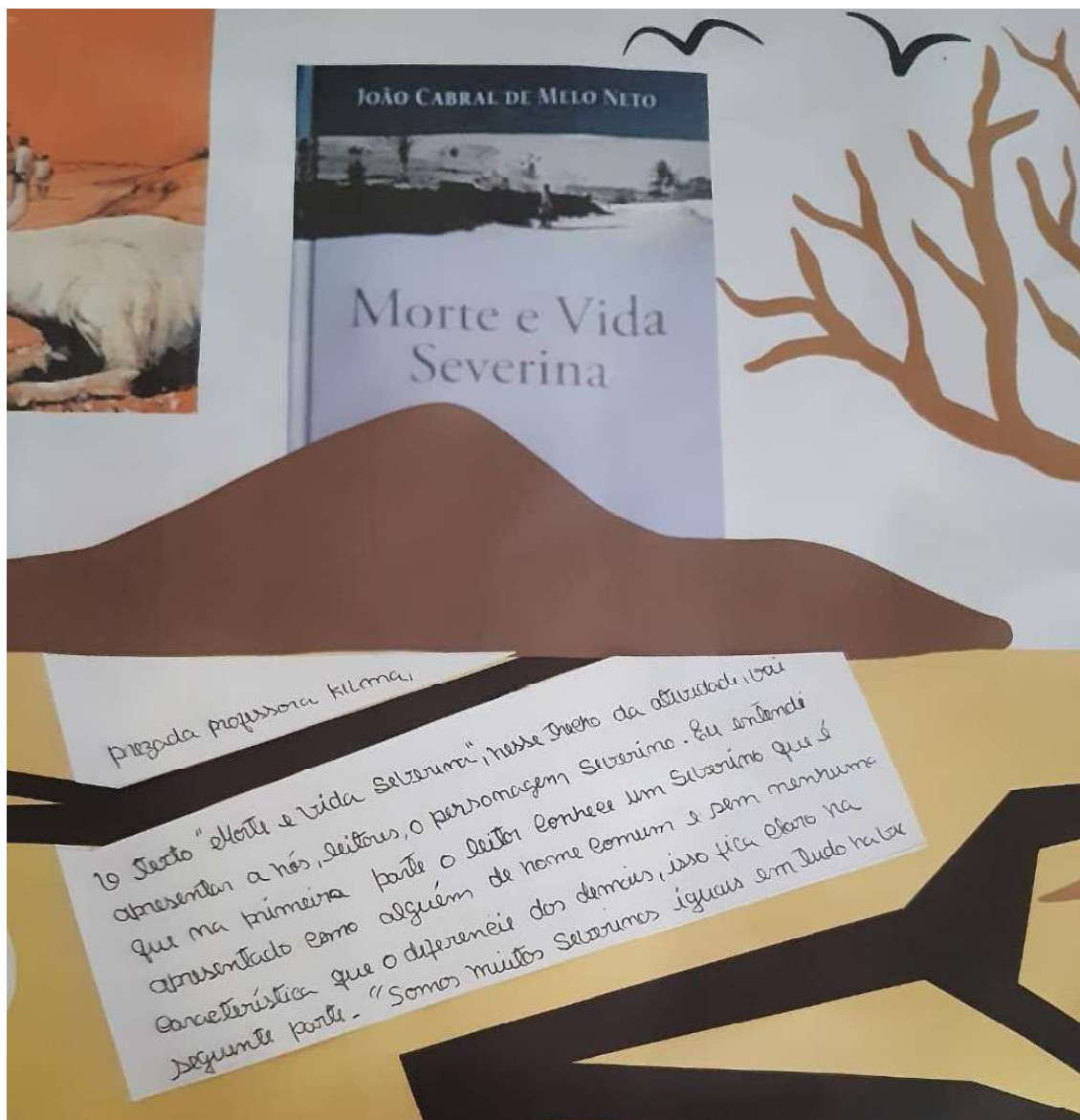
Descrito esse processo, apresentamos, a seguir, alguns registros do *Mosaico Literário* composto pelas produções escritas dos participantes, que foi exposto no pátio da escola. Dessa maneira, almejamos inspirar outros educandos da EJA a ler e experimentar a leitura literária, exercendo o seu direito à literatura.

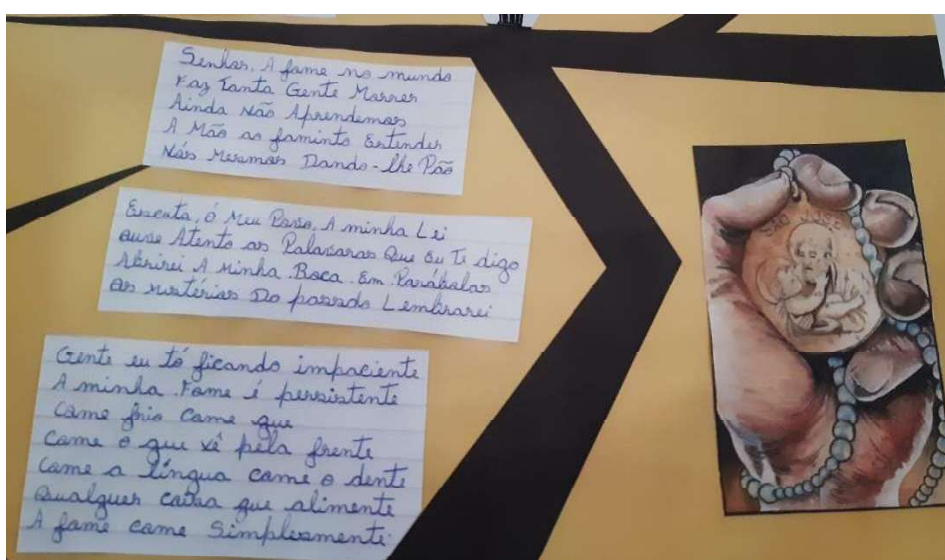
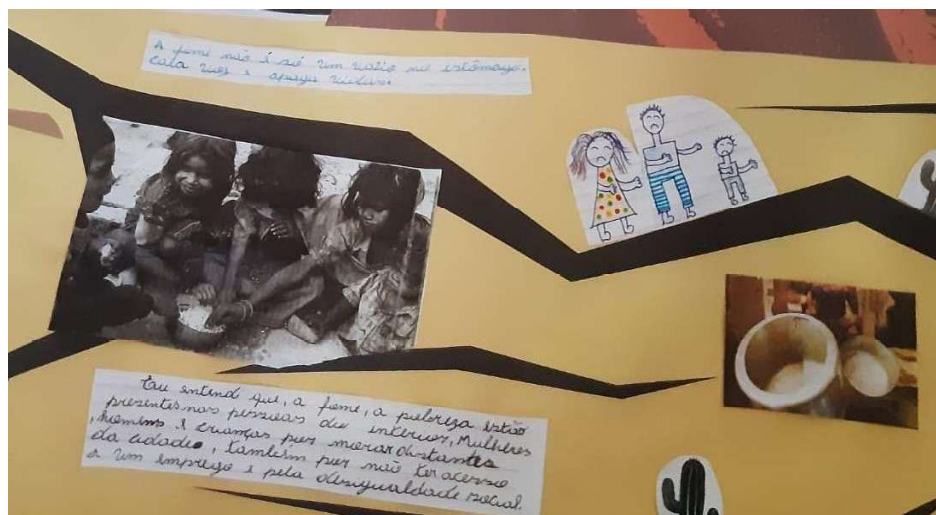
Ressaltamos que as imagens compiladas abaixo não seguiram um padrão de medidas, para que fosse possível enfatizar o enquadramento das produções escritas dos educandos.

Figura 66 – Compilação de registros fotográficos do *Mosaico Literário*









Fonte: Imagens capturadas pela autora. Arquivo pessoal.

Apesar de não conseguirmos aplicar uma avaliação diagnóstica final, consideramos válidas, para as análises, essas produções que, conforme já mencionado, refletem a compreensão leitora dos participantes, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento de habilidades, conforme os descritores de Língua Portuguesa, do SAEB (Brasil, 2001). Além disso, essa etapa incentivou o aprimoramento de habilidades e competências relacionadas à escrita e à oralidade, especialmente ao proporcionar aos participantes um espaço minimamente confortável para a exposição de suas experiências literárias, transparecendo não somente a sua compreensão como também seus sentimentos e suas emoções.

Não podemos deixar de mencionar que ficamos muito felizes, satisfeitos e orgulhosos com o resultado da composição, pois a simplicidade dos materiais utilizados evidencia o mais importante, a criatividade dos participantes para materializar a experiência literária vivenciada.

Inspiradas na última produção analisada, a da educanda ACEO, que enfocou uma festa, optamos por encerrar esta seção, evidenciando a alegria e a felicidade dos participantes na etapa da culminância da prática, visto que tais sentimentos refletem também o nosso contentamento.

Apesar das dificuldades enfrentadas, apontamos indícios robustos de que o uso do conjunto das EL e a realização das atividades a fim de praticá-las, “antes”, “durante” e “após” a leitura, contribuíram para que a “chuva” de ideias acontecesse, brotando nas mentes dos educandos, sentidos e significados que os levaram à compreensão textual. Ademais, os participantes se nutriram de novas informações, novos conhecimentos e saberes, possibilitando uma experiência literária que os levou a compreender a si mesmos, ao outro e ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscamos investigar, com o rigor teórico-metodológico inerente à pesquisa-ação, o nosso objeto de estudo, o ensino do conjunto das Estratégias de Leitura (EL). Assim, traçamos caminhos possíveis e viáveis para confirmar o nosso argumento de que o ensino das EL aos educandos da EJA, por meio de mediações literárias, incentiva a leitura literária, facilita a construção de sentidos e a compreensão textual. Não poderíamos, contudo, deixar de considerar em nossas análises, o lugar renegado à EJA, as especificidades de seu ensino e dos sujeitos que a constitui.

Sendo assim, suscitamos reflexões e indagações que permeiam o âmbito desta modalidade de ensino, seus principais desafios e suas potencialidades para além de sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. Desse modo, buscamos agregar, nesta pesquisa, a função humanizadora, garantindo aos participantes não apenas o direito à educação e à literatura, mas também o direito a ler e compreender textos, bem como, a si mesmos, ao outro e ao mundo, como condição necessária para se perceberem cidadãos capazes de atuar e ocupar espaços outros que, há muito tempo, não lhes foram permitidos.

Nesse viés, os resultados obtidos tanto corroboram a hipótese inicial quanto abrem possibilidades para outras pesquisas neste campo de estudo, especialmente no contexto da EJA, pois conforme os levantamentos das teses e dissertações, apresentados nos Quadros 2 e 3 (p. 35 e 36), as EL ainda são pouco acionadas na leitura literária. Almejamos, portanto, que esta tese possa nortear, complementar e contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Por esse entendimento, nossas considerações finais buscam sintetizar os principais achados deste estudo, destacando suas implicações acadêmicas e o seu impacto social. Desse modo, este encerramento é simbólico e não representa um ponto final, mas um convite à continuidade do debate e da construção do conhecimento.

Importa destacarmos, ainda, que, há, recentemente, um avanço veloz e descontrolado na circulação de falsas notícias, como também, de ataques à ciência, aos conhecimentos escolares e aos saberes socialmente construídos. Assim, esta pesquisa também visou superar uma concepção de leitura acrítica, pautada, apenas, na mera decodificação da palavra, diferentemente, buscamos compreender a palavra (e a imagem) considerando o seu contexto de uso, de produção e o discurso político, ideológico, simbólico e estético que a constitui.

Essa ressalva é pertinente, pois há uma forte narrativa que menospreza a EJA e os seus sujeitos, afirmando que basta apenas alfabetizar, porém, como modalidade de ensino, cujos ciclos contemplam desde a etapa da alfabetização até o Ensino Médio, acreditamos que ela se

afirma, cada vez mais, como possibilidade para jovens, adultos e idosos traçarem outros “itinerários pelo direito a uma vida humana justa” (Arroyo, p. 93 2017). Assim, esses sujeitos podem ser capazes de ingressar no Ensino Superior, a ocupar cargos públicos e concretizar outros projetos pessoais e profissionais que lhes assegure uma vida mais digna.

Nesse sentido, discutimos, na seção introdutória, que a legislação e os principais documentos normativos acerca da EJA se distanciam do que, de fato, é praticado na realidade escolar. Além disso, outros documentos orientadores como a BNCC, que não cita e nem contempla a EJA, principalmente quando não se estabelece uma leitura crítica, influenciam, afetam, moldam e engessam o ensino, particularmente, ao suprimir a leitura literária e a literatura “como se deve” (Silva, 2023), em detrimento a outros conteúdos básicos. Dessa forma, impõe-se a esses sujeitos, “passageiros periféricos” (Arroyo, 2017, p. 93), uma qualificação mínima para atender à demanda do mercado de trabalho e da ocupação em subempregos, garantido a manutenção do *status quo* de uma sociedade capitalista fortemente caracterizada pela injusta e excludente desigualdade social.

Soma-se a esse entrave, a ausência de formação docente especializada em todas as disciplinas e não apenas nos ciclos de alfabetização, a fim de atender as especificidades dos sujeitos da EJA, especialmente em relação à diversidade geracional. Isso implica, necessariamente, em adaptações de atividades pedagógicas, no ajuste do tempo-espço, nos critérios de avaliação, na curadoria do acervo da biblioteca escolar (quando há), na seleção do material didático etc., que considerem os anseios, as dificuldades, bem como, os saberes e as experiências do seu público-alvo.

Apontamos que esses aspectos precisam ser percebidos e superados, pois impactam, negativamente, em maior ou menor grau, o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a compreensão leitora dos educandos. Estes, por sua vez, necessitam, constantemente, de incentivo, precisam ser ouvidos e valorizados. Assim, talvez, possamos romper com o ciclo da evasão e/ou do abandono escolar, que é um percurso naturalizado, quase profetizado, para a maioria dos educandos.

À vista disso, destacamos que muitos sujeitos participantes não mantinham o hábito da leitura e não costumavam apreciar textos literários. Desse modo, foi perceptível verificar tanto o receio quanto o encantamento dos educandos, pelo simples fato de poder manusear um livro novo, de folhear suas páginas virgens, nas quais as palavras e as imagens aguardavam ser lidas, compreendidas e sentidas.

Nas oficinas de leitura, esses encontros e desencontros, finalmente, aconteciam, porém, para que a magia e o florescimento do conhecimento linguístico e literário surgissem, por meio

da compreensão, não bastava, somente, ter o livro em mãos, decodificar palavras e ver ilustrações. Por isso, o aprofundamento teórico-metodológico em Koch e Elias (2017), Solé (2014), Cosson (2021a, 2021b), Silva (2023), Girotto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2007), entre outros, alicerçou nossas condutas pedagógicas, especialmente o ensino do uso das EL “antes”, “durante” e “depois” da leitura.

Enfatizamos, na terceira seção, que as ações “antes” da leitura são tão importantes quanto o próprio e particular ato de ler. Dessa maneira, esse momento preliminar visou incentivar e facilitar a compreensão leitora, envolvendo:

- ❖ a seleção do tema e dos textos literários: optamos por textos diferentes quanto à estrutura e à forma, apreciamos a literatura de cordel, o romance em prosa e em HQ, o poema em livro ilustrado, o poema narrativo (auto natalino); já o tema selecionado, a seca do Nordeste brasileiro, perpassou todas as leituras, buscamos acionar, agregar e valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos educandos, considerando sua idade geracional, por meio das experiências vividas tanto no pretérito quanto no momento presente;
- ❖ a preparação do ambiente: organizamos as carteiras em círculo ou semicírculo para estimular a participação dos educandos e facilitar a interação;
- ❖ a contextualização do tema e da obra: adornamos a sala de aula com objetos relacionados ao tema do texto literário a ser lido ou a algum aspecto dele como o cenário, a personagem, o problema etc., com a intenção de presentificar tais elementos, facilitando a compreensão textual; além dos objetos e acessórios, apreciamos outros gêneros textuais como a charge, a letra de música, a pintura, o cartaz-síntese, o mapa geográfico, a animação (vídeo), todos relacionados à temática ou ao texto literário a ser apreciado.

Sendo assim, no “antes” da leitura, destacamos a necessidade de preparar não somente o ambiente, mas também o coração e a mente do educando, além de despertar a curiosidade, pela “aula diferente”, reunindo os conhecimentos prévios, os saberes e as experiências daqueles sujeitos cansados, acostumados e (re)programados para ouvir a explicação do professor, a copiar o conteúdo, a lição do quadro e a anotar, rigorosamente, a data da prova no caderno.

Além dessas ações preliminares, realizamos a *aula introdutória* com a *modulação*, a 1ª etapa da oficina de leitura proposta por Girotto e Souza (2010, p. 61). Foi nesse momento, portanto, que ensinamos a turma a usar as EL, verbalizando e exemplificando, com clareza, como acionamos, na prática, as EL para ler e compreender textos.

No momento “durante” a leitura, explanado na quarta seção, procedemos com as etapas de *prática guiada*, seguida da *leitura individual* e/ou de *leitura compartilhada*, mediando e orientando os participantes a praticarem, autonomamente ou em colaboração, as EL. Dessa maneira, observamos os primeiros entraves e inquietações enfrentados pelos educandos, exigindo, de cada um, o esforço cognitivo, o acionamento dos conhecimentos prévios, dos saberes linguísticos, entre outros.

Por outro lado, identificamos que a maior parte dos educandos estava participando ativamente das oficinas, pois demonstraram apreço, envolvimento, curiosidade, interesse pela própria leitura e a dos colegas. Isso, ficou mais evidente, em cada *leitura compartilhada*, pois os comentários transpareciam não apenas dúvidas, inquietações, dificuldades e angústias, como também ideias, reflexões, dicas e sugestões. Desse modo, as experiências e os saberes compartilhados indicaram um caminho construído, de forma colaborativa, para que todos pudessem alcançar a compreensão e experimentar a leitura literária.

Evidenciamos ao longo deste estudo, o relevante papel do professor como mediador da leitura, principalmente da literária. Sendo assim, reforçamos a importância de uma adequada formação docente inicial e continuada, visto que não basta, apenas, fornecer livros sem ofertar o devido suporte ao alunado. Além disso, a falta de expertise de mediação do professor pode acarretar mais desinteresse por parte dos educandos da EJA, pois, muitas vezes, eles não se sentem dignos de sequer, segurar um livro ou pior, não se permitem contemplar as nuances e as possibilidades da literatura, dentro e/ou fora da escola.

Ressaltamos, ainda, que para além da busca por um aparato teórico-metodológico é fundante que o docente se perceba também como leitor, procurando ampliar o seu próprio repertório de leituras, explorando tanto o acervo escolar quanto diferentes textos literários, que possam ser experienciados pelos educandos.

Desse modo, a cada mediação literária, buscamos construir pontes entre o educando e o texto literário, preparamos não só o ambiente, mas também os participantes, concedemos vez e voz para aquele grupo de pessoas que não se percebia como sujeito-leitor. Abrimos espaço para a escuta e o diálogo, acolhemos suas narrativas, suas difíceis histórias de vidas e, assim, desmistificamos a ideia de que literatura é difícil.

Já no momento “depois” da leitura, cujas discussões se concentraram na quinta seção, averiguamos, na etapa de *avaliação*, que a maioria dos participantes estava fazendo uso das EL. Isso foi constatado, a partir das análises das atividades – os portfólios, como também das produções textuais dos participantes, que constituíram o *Mosaico Literário*. Etapa, na qual, foi possível evidenciar que os educandos acionaram as EL para ler e compreender os textos,

experenciando a potência da literatura “como se deve” (Silva, 2023). Dessa forma, expressaram com criatividade e sensibilidade suas ideias, seus saberes, suas vivências, transformando dúvidas em certezas, angústia em alívio, o desconhecido em conhecido, vergonha em audácia.

Ressaltamos que as análises das atividades executadas “antes, “durante” e “depois” da leitura revelaram muitos aspectos positivos, alguns, inclusive, já foram mencionados como o envolvimento, o interesse e a interação dos educandos com os textos literários.

Além disso, apontamos que o planejamento prévio considerou o texto ou obra literária que a atividade seria aplicada e também a EL a ser usada pelos educandos. Inicialmente, buscamos usar atividades inspiradas na *Folha do Pensar* e no *Quadro Âncora* (Giroto; Souza, 2010), porém com o andamento das mediações literárias, incluímos o uso dos gráficos organizadores contextualizados com imagens alusivas ao texto literário que seria apreciado.

Nessa direção, destacamos que o conjunto das atividades de suporte para o ensino das EL pode ser eficiente se contemplar alguns objetivos como:

- ❖ Promover uma interação do educando tanto com o texto literário quanto com os demais colegas;
- ❖ Convidar o sujeito-leitor a identificar trechos ou elementos significativos necessários para a compreensão parcial e global do texto;
- ❖ Estimular a leitura individual e a experiência literária partilhada em sala de aula, evidenciando sua natureza ética e estética;
- ❖ Auxiliar o educando a refletir sobre o texto, a organizar, analisar, sintetizar as ideias e as informações, usando listas, quadros e gráficos organizadores específicos;
- ❖ Facilitar a elaboração de hipóteses e deduções a serem confirmadas ou refutadas;
- ❖ Estimular a construção de sentidos para palavras ou expressões desconhecidas, conforme o conhecimento prévio do educando, considerando suas vivências, experiências e seus saberes;
- ❖ Estimular inferências e visualizações para construir sentidos e significados (explícitos ou implícitos) que facilitem a compreensão do texto;
- ❖ Elaborar perguntas que direcionem o sujeito-leitor a reler o texto e a pensar em respostas adequadas, facilitando a compressão textual;
- ❖ Incentivar o educando a construir e compartilhar interpretações com os colegas;
- ❖ Estabelecer conexões entre o texto e a vida pessoal do educando, a sua realidade, bem como, com outros textos.

Percebemos que, se por um lado, esses objetivos propostos para as atividades ampliam as possibilidades de compreensão leitora, por outro, se distanciam daqueles propostos nos livros

didáticos e paradidáticos que, geralmente, apresentam perguntas retóricas ou dicotômicas, levando o educando a fazer cópia literal dos trechos ou passagens do texto.

Ademais, há pontos que nos inquietam e que precisam ser problematizados, a fim de que possamos refletir acerca da nossa prática docente e orientar, da melhor forma, os educandos da EJA a ler e a compreender textos literários e não literários, garantindo-lhes uma rica experiência estética e o seu direito à literatura.

Nesse viés, esta pesquisa assume o compromisso ético e não poderia mascarar os desafios enfrentados pelos participantes. Por isso, identificar e descortinar esses entraves, tornam-se ações necessárias para que seja possível construir novos caminhos para superá-los.

As atividades analisadas, os registros do diário de bordo e as transcrições das gravações em áudio indicaram, principalmente, que os participantes são capazes de decodificar os textos sem maiores dificuldades, afinal, chegaram ao Ensino Médio, no entanto, em relação ao nível de compressão global e/ou parcial do texto identificamos três dificuldades mais recorrentes e acentuadas para:

- ❖ construir e inferir sentidos ou significados adequados para as palavras desconhecidas, visto que muitos participantes não sabiam usar dicas fornecidas pelo próprio texto;
- ❖ identificar e compreender figuras de linguagem e conotação de palavras e expressões utilizadas nos textos, pois uma boa parcela dos educandos não estava habituada à leitura literária;
- ❖ sintetizar ideias centrais do texto, usando a paráfrase, uma vez que a maioria dos educandos transcreveu trechos literais do texto ou selecionou os que representavam a ideia central, mas não elaboraram sínteses autorais;

Apesar desses impasses, notamos que a compreensão foi alcançada de forma gradativa e colaborativa, considerando, inclusive as limitações do repertório de leituras literárias dos educandos em relação à temática. Assim, a cada estratégia de leitura ensinada, percebemos avanços na compreensão dos aspectos acima mencionados e em relação à estrutura do texto, ao gênero literário, ao enredo, a personagens, a palavras e expressões com sentidos desconhecidos etc. Essa conclusão ficou mais evidente, ao analisarmos as atividades realizadas pelos educandos, como também suas produções textuais, que estavam coerentes e adequadas aos textos/obras apreciados.

Tal aspecto, reafirma a necessidade de o ensino da língua portuguesa (e outras línguas) contemplar a leitura de textos literários. Essa premissa, contudo, muitas vezes é ignorada ou

negligenciada quando se atua na EJA, pois muitos professores subestimam a capacidade dos educandos de ler, compreender e vivenciar uma experiência literária.

A nossa inquietação é real, infelizmente, na maioria das vezes, negamos o direito desses sujeitos à literatura, ao saber literário e às múltiplas aprendizagens que a arte das palavras abarca, como o pensamento crítico e lógico, a reflexão, a criatividade, a fabulação etc. Além disso, negamos também o direito à fruição, esse sentimento primordial e necessário para suspender e transgredir a árdua e, às vezes, cruel realidade, transportando-nos para cenários imaginários, nos quais podemos experimentar (ou reviver) outras sensações e sentimentos, humanizando-nos.

Nessa perspectiva, reafirmamos que o ensino de língua portuguesa para o público-alvo da EJA não deveria focar exclusivamente no ensino da norma-padrão, na gramática normativa, na exposição de conteúdos voltados para a leitura, contemplando, unicamente, a morfossintaxe em detrimento à experiência literária, como se a literatura não se sustentasse como objeto de conhecimento por si só, e que, por isso, exige dos educandos o desenvolvimento gradual e contínuo de competências e habilidades específicas para ler e compreender.

Associado a esse tipo de ensino conteudista e centralizado, apenas, nos conteúdos gramaticais, somam-se as dificuldades do processo de escolarização segmentado e descontínuo, característico dos sujeitos da EJA, agravando ainda mais essas e outras dificuldades.

A vista disso, elucidamos que os participantes desta pesquisa também desenvolveram algumas habilidades e competências relacionadas aos descritores de língua portuguesa (D1, D5, D6, D9, D10, D11, D12 e D20) do SAEB (Brasil, 2001), especialmente para a elaboração de suas produções textuais. Isso comprova que o ensino da língua portuguesa articulado à leitura literária, contribuiu positivamente para a formação leitora dos educandos.

Posto isso, esperamos que esta tese contribua, de alguma forma, para a formação dos profissionais, especialmente os de Língua Portuguesa que atuam na EJA. Não no sentido de ser um “modelo”, engessado e desconectado da realidade, mas que seja percebido como um incentivo, uma provocação para que repensem sua prática, reformulando e adaptando as oficinas de leitura, os textos literários, as atividades etc. Esperamos, portanto, que reflitam sobre o potencial da literatura “como se deve” (Silva, 2023).

Sendo assim, ao longo desta tese, buscamos comprovar que a prática proposta que atrela as Estratégias de Leitura ao texto literário, objetivando uma compreensão para além da linear são possíveis de serem executadas no contexto escolar da EJA. Além disso, apontamos que ela incentivou a leitura de vários modos: compartilhada, individual e independente e a escuta de

proferições de textos literários, pois os educandos demonstraram curiosidade, interesse, envolvimento e comprometimento ao longo das oficinas de leitura.

Observamos, ainda, que as mediações a partir das diferentes Estratégias de Leitura e diversos textos literários (HQ, prosa, cordel, poesia, música, etc.) ensejaram reflexões e discussões pertinentes e alinhadas a temáticas atuais que ultrapassaram a discussão acerca das consequências da seca nordestina, como a construção do papel social da mulher e o machismo, por meio de atitudes e pensamentos progressistas da personagem Conceição, por exemplo; e a negação dos direitos humanos que atinge as pessoas vulneráveis tanto no campo quanto na cidade. Tais discussões, resultaram em partilhas reflexivas, sensíveis e consistentes, especialmente as que foram apresentadas na culminância da prática.

Cabe mencionarmos que ficamos tensas e preocupadas com os imprevistos que surgiram ao longo da pesquisa, como a irregularidade da frequência dos participantes e a interrupção na sequência da execução das oficinas de leitura, devido ao cumprimento de demandas do calendário escolar e do pleito eleitoral de 2024, porém com as modificações e os ajustes necessários, consideramos que essas barreiras foram contornadas ao analisamos os resultados aqui apresentados.

Mediante o exposto, apontamos que o ensino planejado do conjunto das Estratégias de Leitura (**conhecimentos prévios, inferência, conexões, visualização, questionamentos/perguntas ao texto, sumarização e síntese**) e o seu uso, em situação autêntica do ato de ler, auxiliou os educandos a compreender os textos literários, possibilitando a esses sujeitos a experiência de contemplar as nuances, a riqueza e o encantamento da leitura.

Desse modo, destacamos que, a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados, principalmente do portfólio – conjunto das atividades realizadas pelos educandos, “antes”, “durante” e “depois” da leitura e das suas produções escritas apresentadas na culminância da prática, podemos confirmar o nosso argumento de que, o ensino das Estratégias de Leitura, a partir das oficinas, incentiva a leitura literária e facilita a compreensão textual, possibilitando aos educandos da EJA a compreensão de si mesmos, do outro e do mundo.

Sendo assim, ousamos mencionar que, apesar de nossas limitações, garantimos também a esses sujeitos, por meio da literatura, o direito a ser, a sentir e a existir. Por fim, almejamos que cada educando tenha sido tocado pelo *punctum* literário e que floresça em seu coração e sua mente o desejo por novos encontros (in)esperados com a leitura literária.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Vitor. Cai percentual de estudantes que frequentam série escolar adequada: dados da PNAD Contínua revelam que taxas ficaram abaixo da meta. Educação. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/cai-percentual-de-estudantes-que-frequentam-serie-escolar-adequada>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ANDRUETTO, María Teresa. Algumas questões em torno do cânone. ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa – Petrópolis: Vozes, 2017.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAJARD, Élie. **Da escuta do texto à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 51).
- BRASIL. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- BRASIL. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Documento de Referência do Ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. **Parecer nº 01/2021**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. ([1996], 2023). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 7. ed., 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.
- BROMLEY, Karen; IRWIN-DE VITIS, Linda; MODLO, Marcia. **Graphic Organizers**: Visual Strategies for Active Learning. New York: Scholastic Professional Books, 1995.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. *In*: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Molin. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, vol. 5, n. 11, p. 173-191, abr., 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS (CNM). Defesa Civil. Seca na Região Sul causa prejuízo de R\$ 15,4 bilhões a Municípios entre 2019 e 2020. **Agência CNM de Notícias**. Brasília, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/seca-na-regiao-sul-causa-prejuizo-de-r-15-4-bilhoes-a-municipios-entre-2019-e-2020>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Afinal, o que é telenovela? Em busca da configuração do gênero situacional. **Revista Investigações**, Recife, v. 35, n. 2, p. 1 - 27, 2022. ISSN Digital 2175-294x. DOI: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/252076>. Acesso em: 07 maio 2025.

CORREIA, Gabriely Giulieti.; LOBANCO, Ana Júlia Marques; NASCIMENTO, Tainara Carneiro Ferreira do; SOUZA, Regina Maria de. (2023). William Glasser e a Pirâmide da Aprendizagem. **ANAIS DO FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO UNIFUNEC**, Santa Fé do Sul, São Paulo, v. 14, n. 14, 2024. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/view/6279>. Acesso em: 23 dez. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSTA, Gilberto. Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. Educação. **Agência Brasil**. Brasília, 08 set. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 13 fev. 2022.

DUKE, Nell K.; PEARSON, P. David. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: **What Research Has to Say About Reading**, 3. ed. Newark: International Reading Association, 1992.

FREIRE, Paulo. Primeira Carta: ensinar – aprender leitura do mundo – leitura da palavra. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. [recurso digital]. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. (Capítulo 2). In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.) *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira. **Práticas educativas do Movimento de Educação de Base – MEB: a alfabetização/conscientização de jovens e adultos pelas ondas do rádio (1961-1964)**. 2021. 158f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23004?locale=pt_BR. Acesso em: 17 abr. 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland: Stenhouse Publishers, 2007.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Roberto. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed., revisada e ampliada, seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania Mariza K. (org.) **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LARTITEGUI, Ana G. **Páginas mudas, livros eloquentes**. Tradução: Dani Gutfreund. São Paulo: Livros da Matriz, 2023. (Cadernos Hexágono; 2).

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister).

MENDES, Elaine. Mosaico: Obra de arte feita com recortes sobrepostos para formar figuras. **Educa Mais Brasil**. [s.l.], 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/mosaico>. Acesso em: 23 out. 2024.

MENDONÇA, Cátia de Toledo. Série Vaga-Lume: os 50 anos da coleção que estimulou prazer da leitura em milhões de jovens [entrevista concedida ao jornalista, André Bernardo]. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 25 mar. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/clj7wykjkdo>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. **Revista EJA em Debate**. Seção: Formação de Professores. Ensaio dissertativo. Ano 10, n. 17, p. 31-48, jan./jun. 2021, IFSC. Santa Catarina, 2021. DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n17.p31-48.3229. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/94>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MONTALVÃO, Raquel. Comissão debate seca no Nordeste; CNM pede olhar dos governos à população afetada. **Agência CNM de Notícias**. Brasília, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/comissao-debate-seca-no-nordeste-cnm-pede-olhar-dos-governos-a-populacao-afetada>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. Capítulo 10 - A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NASCIMENTO, Luciano. Seca no Amazonas afeta mais de 630 mil pessoas: das 62 cidades do estado, 59 estão em situação de emergência. **Agência Brasil**. São Luís, 23 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/seca-no-amazonas-afeta-mais-de-630-mil-pessoas>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto Históri**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. O Período Pós-1964: uma nova fase na educação dos adultos. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARAÍBA. [Conselho Estadual de Educação (CEE/PB)]. Resolução nº 030/2016, de 21 de janeiro de 2016. [Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no sistema estadual de ensino, revoga a resolução CEE/PB nº 229/2002 e dá outras providências.]. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**. Publicação nº 16.073, p. 2 – 4. Publicado em: 13 de mar. 2016. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2016/marco/diario-oficial-13-03-2016.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PARAÍBA. **Avaliação Diagnóstica de Saída**. Propulsão: Banco de questões – Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. **Avaliação Diagnóstica de Entrada**. Propulsão: Banco de questões – Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, João Pessoa, 2022.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2024.

PARAÍBA. [Conselho Estadual de Educação (CEE/PB)]. Resolução nº 030/2025. [Altera os capítulos I, II e III do Título IX, Seção II, do Regimento Interno das Escolas Estaduais Oficiais da Paraíba, aprovado pela resolução nº 124/2000 CEE/PB, e dá outras providências].

Diário Oficial do Estado da Paraíba. Publicação nº 18.388. p. 4 – 5. Publicado em: 29 abr. 2025. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2025-1/abril/diario-oficial-29-04-2025-portal.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

PEARSON, P. David *et al.* Developing Expertise in Reading Comprehension: What Should Be Taught and How Should It Be Taught? In: FARSTRUP, Alan E; SAMUELS, S. J. (Editors). **What Research Has to Say to the Teacher of Reading**. 2. ed. Newark: International Reading Association, 1992.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p. 37- 42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, jul.-dez.,1992, p. 200-212. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 15 maio 2025.

RANZ, Olalla Hernández. Quadrinhos, um meio de expressão narrativo que nos interessa. RANZ, Olalla Hernández. **Isto não é uma novela gráfica, é um cachimbo**. Tradução: Dani Gutfreund. São Paulo: Livros da Matriz, 2023. (Cadernos Hexágono; 3).

RAPIMÂM, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. In: TAVARES, Manoel; RICHARDSON, Roberto Jarry. (orgs.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2015.

SANTAELLA, Lucia. Imagens na Fotografia. SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza. Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC. Educação. **Portal G1**. [s.l.], 22 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Experiência literária e conduta docente. In: RETTENMAIER, Miguel; VERARDI, Fabiane. (orgs.). **Leitura literária: conceitos, mediações e experiências**. [recurso eletrônico]. Passo Fundo: EDIUPF, 2023. p. 36-48. Disponível em: https://www.upf.br//_uploads/Conteudo/leitura_literaria-atualizado.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* (org.). **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.88).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. [recurso eletrônico]. tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. *In*: BARBOSA *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. – (Coleção como usar na sala de aula).

ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *In*: ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. [livro eletrônico]. – Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Literatura em Foco).

ZIMMERMANN, Susan; HUTCHINS, Chryse. **7 keys to comprehension**: how to help your kids read it and get it!. New York: Randomhouse, 2003.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. **Literature based reading activities**. 6. ed. Boston: Pearson, 2014.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS

ASSIS, Alexandre Silva de; TORRES, Pedro Assad Medeiros; BERNINI, Gilson Bernini; OLIVEIRA, Leandro Roque Oliveira. Quem tem fome tem pressa. Ação Cidadania. **Letras**. [s.l.]. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/acao-cidadania/quem-tem-fome-tem-pressa/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARROS, Leandro Gomes de Barros. A seca do Ceará. **Domínio Público**. [s.l.]. [191-]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=21397. Acesso em: 03 jun. 2024.

BESSA, Bráulio. Receita da fome. **Cultura Genial**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-braulio-bessa/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS. 113 Anos de Solano Trindade – Recital Tem Gente com Fome. [vídeo] (1min 15s) **Youtube**. [s.l.]. 29 jul. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AoGE3K8qHm0>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Morte e Vida Severina em Desenho Animado. [animação] (55min 17s). **Youtube**. [s.l.]. 28 jun. 2021b. Ilustração: Miguel Falcão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VmB7-Spj5rY&t=311s>. Acesso em: 01 set. 2024.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Asa Branca. Data de lançamento 03 mar. 1947. **Letras**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GONZAGA, Luiz. Asa Branca. [videoclipe] (2min 49s). **Youtube**. [s.l.]. 13 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KSsw9SakW5fE>. Acesso em: 01 out. 2024.

LIMA, Rigoberto. Bem aqui assim. Banda Gramophone, [s.d.]. **Letras**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gramophone/815932/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MACEDO, Waldeck Artur de; NUNES, Sebastião. Súplica Cearense. (1960). **Letras**. [s.l.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/81584/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MACHADO, Dalcio. Nordeste. **Blog de Assis Ramalho**. [s.l.]. 16 nov. 2012. Disponível em: https://www.assisramalho.com.br/2012/11/seca-deve-castigar-semiarido-nordestino_16.html. Acesso em: 25 maio 2024.

MEDEIROS, Tito de. **Senhor, a fome no mundo**. Liturgia, v. 15 (Tempo Comum, Ano B). Paulus Digital. [s.l.]. 2003. Disponível em: <https://musicasparamissa.com.br/musica/senhor-a-fome-no-mundo/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida Severina. *In*: MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. (Coleção Folha: Grandes Escritores Brasileiros; v. 2).

PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. [pintura]. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. São Paulo, 1944. Disponível em: <https://masp.org.br/busca?search=retirantes> . Acesso em: 18 jul. 2024.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar Amargo**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989. (Série Vaga-Lume).

QUEIROZ, Rachel. **O Quinze**. Rio de Janeiro: Cameron, 2018.

SHIKO. **O Quinze**. Adaptação do romance de Rachel de Queiroz. Roteiro e Arte Shiko. São Paulo: Ática, 2012. (Clássicos Brasileiros em HQ).

TRINDADE, Solano. **Tem gente com fome**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), _____

Esta pesquisa intitulada *O Ensino de Estratégias de Leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a literatura como proposta para compreensão textual*, está sendo desenvolvida pela pesquisadora *Kilma Cristeane Ferreira Guedes*, discente do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Renata Junqueira de Souza.

Seu objetivo geral é incentivar a leitura e a compreensão de textos literários em educandos (as) do Ensino Médio da EJA, a partir do ensino de estratégias de leituras.

Os objetivos específicos são: analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades do ensino de literatura e da leitura literária na EJA, e o embasamento teórico que envolvem os conceitos de leitura literária e compreensão textual; conceituar as estratégias de leitura e as oficinas de estratégias de leitura para fomentar a compreensão de textos literários diversificados, contemplando também, a elaboração de atividades diversificadas que auxiliem o ensino das estratégias de leituras em três etapas: antes, durante e depois da leitura; analisar a recepção dos (as) educandos(as) antes, durante e depois da leitura, a partir das observações da prática e das atividades propostas, apontando as (possíveis) contribuições do uso das estratégias de leitura em textos literários, facilitando a compreensão textual.

A finalidade deste trabalho é propor a aplicação prática do ensino das estratégias de leitura, a partir da literatura, contribuindo para a compreensão textual, que possibilita também a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo, sendo necessária para refletir, transformar e/ou intervir na realidade de forma positiva.

Como benefícios, esta pesquisa possibilitará aos participantes (educandos e educandas da EJA) a facilitação no processo de ensino-aprendizagem especialmente, no tocante à literatura, à compreensão de textos literários e ao fomento da formação leitora literária. Além de se configurar como um benefício potencial futuro para a prática e a formação de docentes de Língua Portuguesa e Literatura que atuam nessa modalidade de ensino.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos sujeitos participantes, pois as ações serão de observação e análise da recepção dos educandos e das educandas às atividades desenvolvidas na escola. Contudo, no momento da aplicação das atividades, poderá ocorrer algum tipo de desconforto, como risco de exposição ou risco psicológico (constrangimento), de modo que as providências e cautelas para minimizar ou evitar os eventuais riscos consistem em oferecer a devida assistência ao participante e a opção de interromper o preenchimento da atividade (instrumento de coleta de dados) a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, sendo interrompido também mediante constatação, por meio da pesquisadora, de qualquer dano aos participantes da pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração e participação nas oficinas de leituras, nas quais ocorrerá a leitura de textos literários diversificados e a realização de uma sequência de atividades. Além disso, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicação em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não há obrigatoriedade de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela doutoranda. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar:

Kilma Cristeane Ferreira Guedes.

Endereço: R. Francisco Anysio de Paula Cavalcante, 51 – Ernesto Geisel – João Pessoa/ PB
CEP: 58075-694 Telefone/Whatsapp: (83) 98898-0032. E-mail: kilmaguedes@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

Ou

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa*

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

*A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

Apêndice B – Avaliação Diagnóstica de Leitura e Compreensão Textual**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL**

Participante:

Ciclo VI – turma: _____

Data: _____ / _____ /

2024.

Ocupação/Profissão: _____

Idade:

QUESTÃO 1 (Paraíba, 2021 - adaptada). Leia o texto:**Recíproca**

olho por olho
dente por dente
e finalmente
todo mundo cego
e banguela

LOPES, N. S. *Borda*. São Paulo: Patuá, 2014.

O poema de Norma de Souza Lopes estabelece uma relação de intertextualidade, ou seja, estabelece uma relação com outro (s) texto (s), neste caso, com um provérbio bastante popular, com o intuito de:

- a) reforçar a prática da vingança.
- b) analisar os malefícios da vingança.
- c) apontar os efeitos concretos da impiedade.
- d) criticar a vingança mútua como justificativa nas ações.

QUESTÃO 2 (Paraíba, 2021). Leia o trecho a seguir:**Lua adversa**

(Cecília Meireles)

Tenho fases, como a lua,
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.
Fases que vão e que vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário

inventou para meu uso...

O trecho do poema acima apresenta características que evidenciam o gênero poesia como também, revelam as condições de produção. Para tanto, marque a alternativa que evidencia corretamente as características composicionais do texto lido.

- a) O poema é composto por rimas, estrofes, versos e trata-se de um texto literário, pois possui uma linguagem elaborada de forma a causar emoções no leitor.
- b) O texto foi escrito em prosa, de forma corrida, organizado em parágrafos, cuja intenção é, grosso modo, a exposição de uma ideia, de fatos ou de uma história.
- c) Trata-se da utilização de uma linguagem com sentido denotativo, significa que ela está sendo utilizada em seu sentido literal, ou seja, o sentido que carrega o significado básico das palavras, expressões e enunciados de uma língua.
- d) O texto acima pertence aos gêneros da ordem do argumentar e visa o convencimento do interlocutor.

QUESTÃO 03 (Paraíba, 2021). Leia a charge a seguir:



Disponível em: <https://www.acritica.com/opinions/20-02-2021> > Acesso em 21 out. 2021.

A charge apresentada traz uma crítica associada ao aumento do preço da gasolina. Nesse aspecto, com que objetivo a expressão “Perdeu, playboy! Perdeu!” foi utilizada?

- a) A expressão em destaque faz referência a grande quantidade de assaltos que, geralmente, ocorrem com frequência aos postos de combustíveis.
- b) Trata-se de uma expressão geralmente utilizada em assaltos. Sendo assim, por meio do sentido figurado e mediante o contexto apresentado na charge, é possível relacionar o preço exagerado que se paga pela gasolina ao ato de ser assaltado.
- c) Utilizou-se a expressão com o objetivo de despertar a atenção dos(as) leitores para o sentido denotativo em que tal expressão foi empregada, evidenciando um assalto realizado a um posto de combustível.
- d) O objetivo de tal expressão é evidenciar uma brincadeira realizada com clientes de um posto de combustível.

QUESTÃO 4 (Paraíba, 2021 - adaptada). Leia o texto:

Felicidade clandestina

(Clarice Lispector)

[...] Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife [...]

Fragmento. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

No trecho “No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo”, há presença de um marcador temporal, ou seja, de tempo, em:

- a) “No dia seguinte”;
- b) “literalmente correndo”;
- c) “Ela não morava num sobrado”;
- d) “... e sim numa casa”;

QUESTÃO 5 (Paraíba, 2022 - adaptada). Quem não curte um bregão? “Alvejante”, composição de Céu Maia e interpretada por Priscila Senna e Zé Vaqueiro foi uma das canções mais escutadas em 2022 e o seu lançamento nas plataformas de *streaming*, fez estourar a carreira desses artistas da música popular nordestina. Leia um trecho da música, a seguir.

[...] Lavei a roupa de cama
Mas o infeliz do teu cheiro tá entranhado em mim
Dei geral na casa toda e no coração esqueci
Fui no supermercado comprar alvejante que o meu acabou
Mas o material de limpeza, limpa sujeira não limpa amor [...]

Na relação entre as sentenças ‘Fui no supermercado comprar alvejante que o meu acabou/ **Mas** o material de limpeza, limpa sujeira não limpa amor’, qual o sentido exercido pelo conectivo em destaque?

- a) Adição. b) Contradição. c) Justificativa. d) Condição.

QUESTÃO 6 (Paraíba, 2022). Leia a charge a seguir:



Selecione a alternativa que apresenta corretamente o objetivo da charge acima:

- a) Transmitir uma visão crítica sobre diversas circunstâncias e assuntos que estão atingindo o Brasil e deixando nossa situação bem difícil.
- b) Convencer o leitor de que a situação do nosso país é favorável e animadora.
- c) Narrar uma história sobre a relação entre pai e filho.
- d) Instruir sobre como lidar com as dificuldades que atingem o povo brasileiro.

QUESTÃO 7 (Paraíba, 2022). Analise o trecho da canção a seguir.

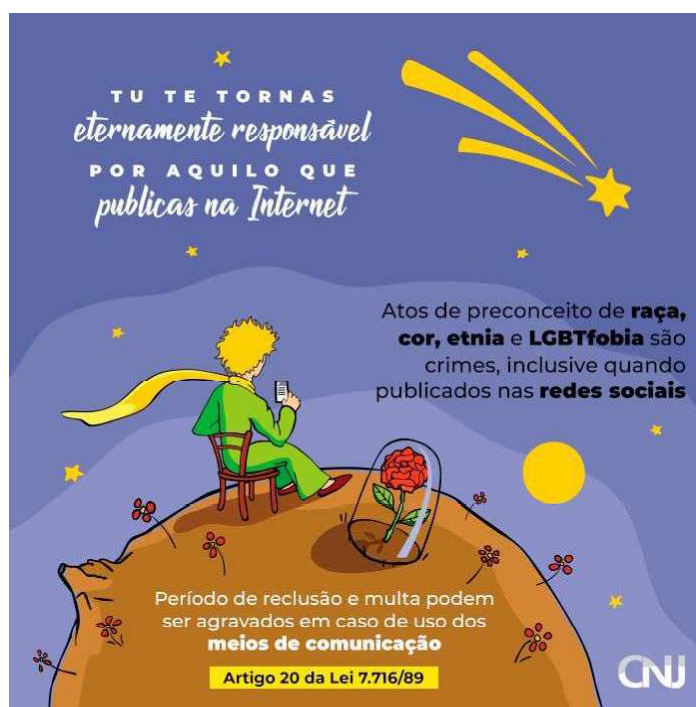
Fiz um *fake*, amor
 Fiz um *fake*, amor, pra tu
 Pra te *stalkear* de tanto que eu te quero
 Cê não vai notar
 Sei que é obsessão, uh-uh
 Fiz um *fake*, amor
 Fiz um *fake*, amor, pra tu [...]

Muitas músicas brasileiras de grande popularidade são paródias de produções internacionais que, em geral, não são traduções dessas canções, mas que se tornam hits na boca do povo. Essa composição da cantora Melody – produzida a partir da canção ‘Faking Love’, interpretada pelas cantoras Anitta e Saweetie – apresenta algumas palavras muito comuns à realidade das redes sociais: ‘fake’ e ‘stalkear’. No contexto da composição, o que significa ‘stalkear’?

- a) Criar um perfil falso nas redes sociais.
- b) Espionar uma pessoa e suas atividades nas redes sociais.
- c) Publicar prints e imagens difamatórias de alguém em suas redes sociais.

d) Abrir uma transmissão ao vivo pelas redes sociais com a pessoa entrevistada.

QUESTÃO 8. Observe o card (cartão) abaixo publicado pelo Conselho Nacional de Justiça nas redes sociais.



Disponível em: <https://www.facebook.com/cnj.official/photos/a.191159914290110/2936067573132650/?type=3>. Acesso em 20 jan. 2024.

A linguagem mista (texto e ilustração), utilizada no cartão faz referência à obra:

a) O Gato de Botas. b) O Pequeno Príncipe. c) Peter Pan. d) Pinóquio.

QUESTÃO 9 (Paraíba, 2021). Leia a tirinha a seguir:



Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/denotacao-conotacao-.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Ao ler a tirinha acima, observe o último quadrinho e identifique a alternativa que apresenta corretamente o efeito de sentido da expressão “pendurar a conta”.

- a) Utilizar o cupom fiscal de uma compra e pendurar na parede até que o mês termine.
- b) Pagar a conta de imediato.
- c) Não pagar a conta em nenhum momento.
- d) Significa comprar algo e deixar para pagar depois.

QUESTÃO 10. Leia o miniconto abaixo.

Sinal fechado
(Dimas Vieira da Rocha)

Parado no sinal fechado, vejo na calçada uma criança com um pedaço de madeira retangular encostado no ouvido, como se fosse um celular. Seu rosto está risonho e seus lábios se movem. Com quem será que ela fala? Penso em pegar meu celular e ligar para ela. Será que vai me atender?

Disponível em: <https://www.revistabula.com/30836-31-microcontos-para-ler-na-quarentena/>. Acesso em 29 jan. 2024.

Um dos elementos da narrativa é o **espaço**, que nesse miniconto é um(a):

- a) escritório.
- b) rua.
- c) sítio.
- d) casa.

QUESTÃO 11. Leia o trecho da música abaixo.

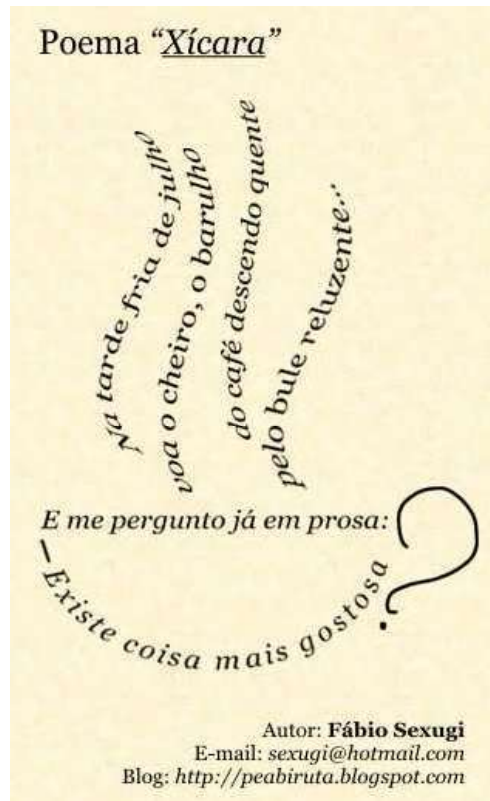
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?

Fonte: Gabriel, O Pensador. Trecho da letra da música "Racismo é Burrice"

O tema do texto é:

- a) Brasil Colonial.
- b) Preconceito racial.
- c) Nacionalidade.
- d) Tipos de raças.

QUESTÃO 12: Você conhece os poemas visuais? A criatividade do autor e os sentimentos do eu lírico se misturam em um texto escrito formando uma imagem. No poema abaixo, além das palavras, quais recursos linguísticos foram utilizados para a composição?



Fonte: <https://ler-pra-valer.webnode.page/news/poesia-visual-e-poema-concreto/>. Acesso em 07 fev. 2024.

- a) só palavras. b) imagem. c) desenho. d) sinais de pontuação.

GABARITO

QUESTÃO	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Foco, força e fé!

Apêndice C –Atividade aplicada “antes” da leitura

Gráficos Organizadores – Conhecimentos Prévios

EEEM e EJA Dr. Otávio Novais.

Língua Portuguesa – Profa. Kilma Guedes Data: ____ de julho de 2024.

Estudante: _____

Oficina de Leitura nº 1 – Conhecimentos Prévios

Texto: Nordeste

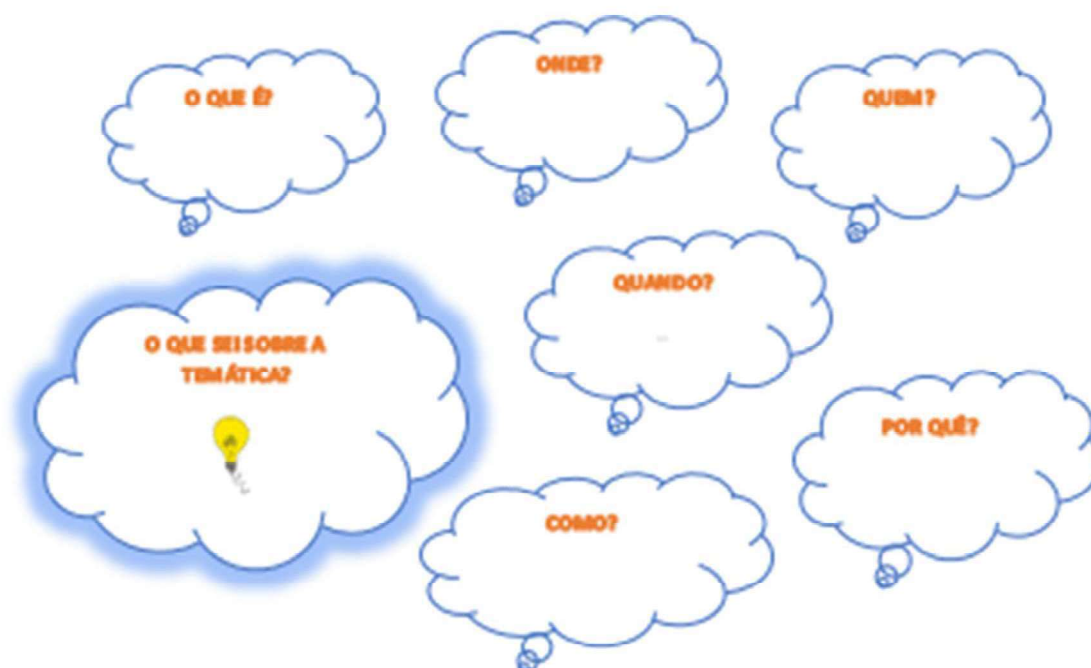
Autor: Dalcio

NORDESTE



Fonte: <https://indianamoo.com.br/2012/01/20/6715/charac-nordeste-xivo-em-nir-seca/dalcio/>.

Acesso em 22 jul. 2024.





Comente algo sobre a temática do texto. Fique à vontade para compartilhar com a turma alguma experiência, curiosidade ou relatar algum fato ou memória.

Foco no objetivo.

Força para lutar.

Fé para vencer!

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice D –Atividade aplicada “antes” da leitura

Quadro 9 – *Folha do Pensar para Inferência*

Data: _____ Título do texto literário/obra: _____ Autor (a): _____ Educando(a): _____	
Elementos do texto literário/ obra literária	Escreva nessa coluna o que você conseguiu inferir ao ler/ver...
...Capa e quarta capa (Ilustrações)	
...Título	
...Estrutura do texto (verso/prosa/imagem)	
Personagens/Eu lírico	
...Ambiente/Cenário	
... problema nessa história	

... palavra(s) que você não conhece o(s) significado(s)	
--	--

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 81).

Apêndice E – Atividade aplicada “durante” a leitura

Quadro 10 – *Folha do Pensar para Conexões*

Data: _____ Título do texto literário/obra: _____ Autor(a): _____ Educando(a): _____	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	 escreva nessa coluna algo sobre o texto lido e uma situação vivenciada por você em casa, na escola, no trabalho, na igreja etc.
na estrofe _____, verso _____	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva alguma situação do mundo (realidade) que você viu, leu, ouvi em jornais, noticiários, na TV, na internet etc.
na estrofe _____, verso _____	
Durante a leitura do cordel, lembrei-me que...	... escreva nessa coluna sobre o que há em comum (parecido/semelhante) entre o texto que você leu nessa aula e algum outro texto já lido ou ouvido.
na estrofe _____, verso _____	

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.71).

Apêndice F – Atividade aplicada “durante” a leitura

Quadro 11 – *Quadro âncora para Visualização*

Data: _____ Título do texto literário/obra: _____ Autor(a): _____ Educando(a): _____			
Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observações:
Fazer previsões e inferências.			
Esclarecer algum aspecto do texto.			
Lembrar.			
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas, criaturas.			
Eventos ou fatos.			
Espaços, cenários, ambiente.			
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar, tato, visão).			
Minha reação física (calor, frio, sede etc.).			
Uma reação emocional (alegria, tristeza, ânimo, solidão etc.).			

Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p. 86).

Apêndice G – Atividade aplicada “depois” da leitura

Quadro 12 – *Quadro âncora para Questionamentos*

MORTE E VIDA SEVERINA

Educando(a): _____
 Data: _____

Gênero: _____
 Autor: _____

Qual a intenção, o objetivo do personagem?

Como eu acho que o personagem se sente? (Feliz? Angustiado? Justifique).

O que sei sobre o personagem? (Nome? Origem? Algo curioso sobre ele?)

Que passagem tive mais dificuldade de compreender?

O que eu acho que é uma morte severina?

Fonte: Elaboração própria, usando a ferramenta *Canva*.

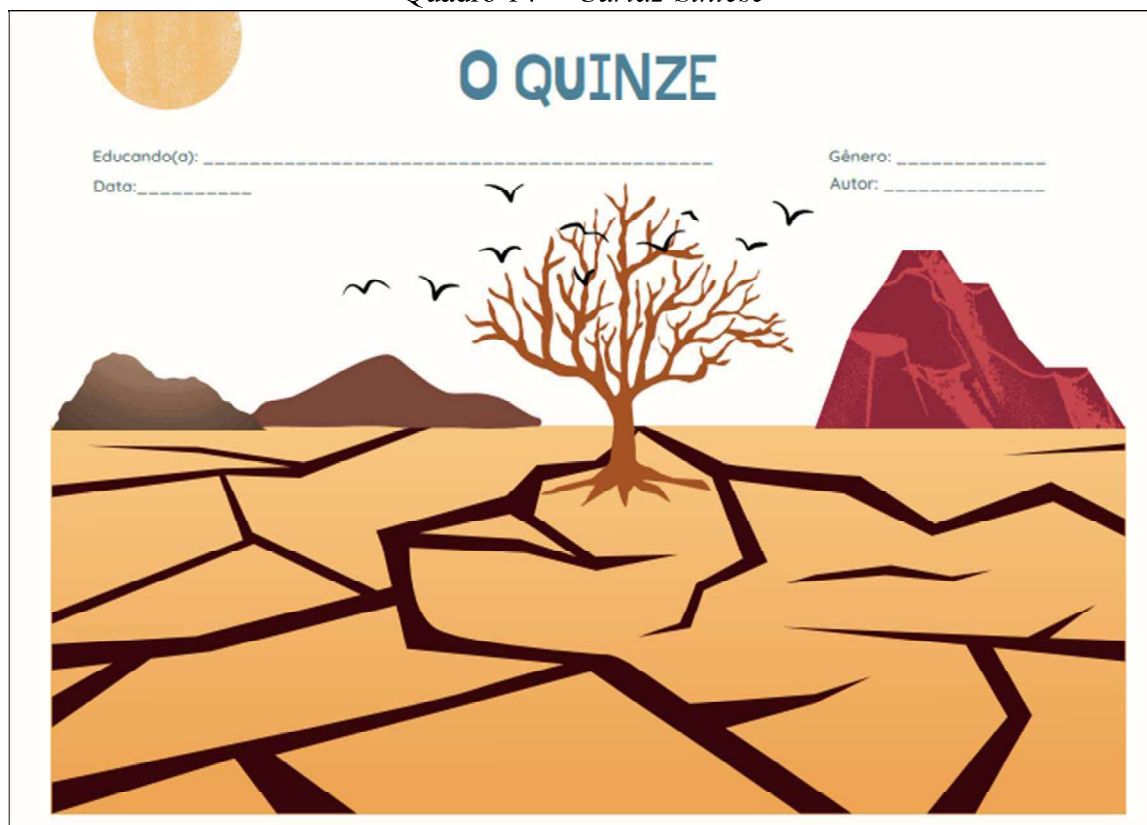
Apêndice H – Atividade aplicada “depois” da leitura

Quadro 13 – *Folha do Pensar para Sumarização*

Data: _____ Título do texto literário/obra: _____ Autor (a): _____ Educando(a): _____	
Tópicos do texto literário/ obra literária (algumas dicas...)	Transcreva nessa coluna a informação mais importante que você leu e precisa lembrar
cenário	
personagem	
enredo (história)	
curiosidade	
problema	
solução	

--	--

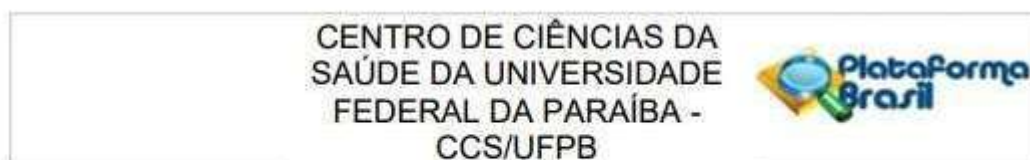
Fonte: Adaptação (Giroto; Souza, 2010, p.100-101).

Apêndice I – Atividade aplicada “depois” da leituraQuadro 14 – *Cartaz-Síntese*

Fonte: Elaboração própria, usando a ferramenta *Canva*.

ANEXOS

Anexo 1 – Espelho do Parecer Consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 6.669.141

processo de ensino-aprendizagem especialmente, no tocante ao ensino de literatura, à compreensão de textos literários e ao fomento da formação leitora literária. Além de se configurar como um benefício potencial futuro para a prática e a formação de docentes de Língua Portuguesa e Literatura que atuam nessa modalidade de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar-se de temática importante. As etapas do estudo estão suficientemente detalhadas em seus aspectos metodológicos, éticos e conceituais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os termos considerados obrigatórios.

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes da Resolução CNS n.466/2012 e 510/2016 do MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação. Não há óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.669.141

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2252667.pdf	29/12/2023 15:12:16		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_KILMA.pdf	29/12/2023 15:10:22	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Outros	12_TERMOS_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_KILMA.pdf	29/12/2023 15:10:03	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	05_PROJETO_DETALHADO.pdf	27/11/2023 22:30:00	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Cronograma	06_CRONOGRAMA.pdf	27/11/2023 22:29:37	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Outros	09_INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	24/11/2023 21:57:37	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	08_MODELO_DE_TCLE.pdf	24/11/2023 21:55:28	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	11_TERMOS_DE_COMPROMISSO_FINANCEIRO.pdf	24/11/2023 14:21:02	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Orçamento	07_ORCAMENTO.pdf	24/11/2023 14:14:42	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	01_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	24/11/2023 14:09:47	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Outros	10_CARTA_DE_ACEITE_DA_ORIENTADORA.pdf	23/11/2023 11:28:04	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	04_CARTA_DE_ANUENCIA_SECRETARIA.pdf	23/11/2023 11:27:04	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	03_CARTA_DE_ANUENCIA_ESCOLA.pdf	23/11/2023 11:26:52	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito
Outros	02_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	23/11/2023 11:26:31	KILMA CRISTEANE FERREIRA GUEDES	Aceito

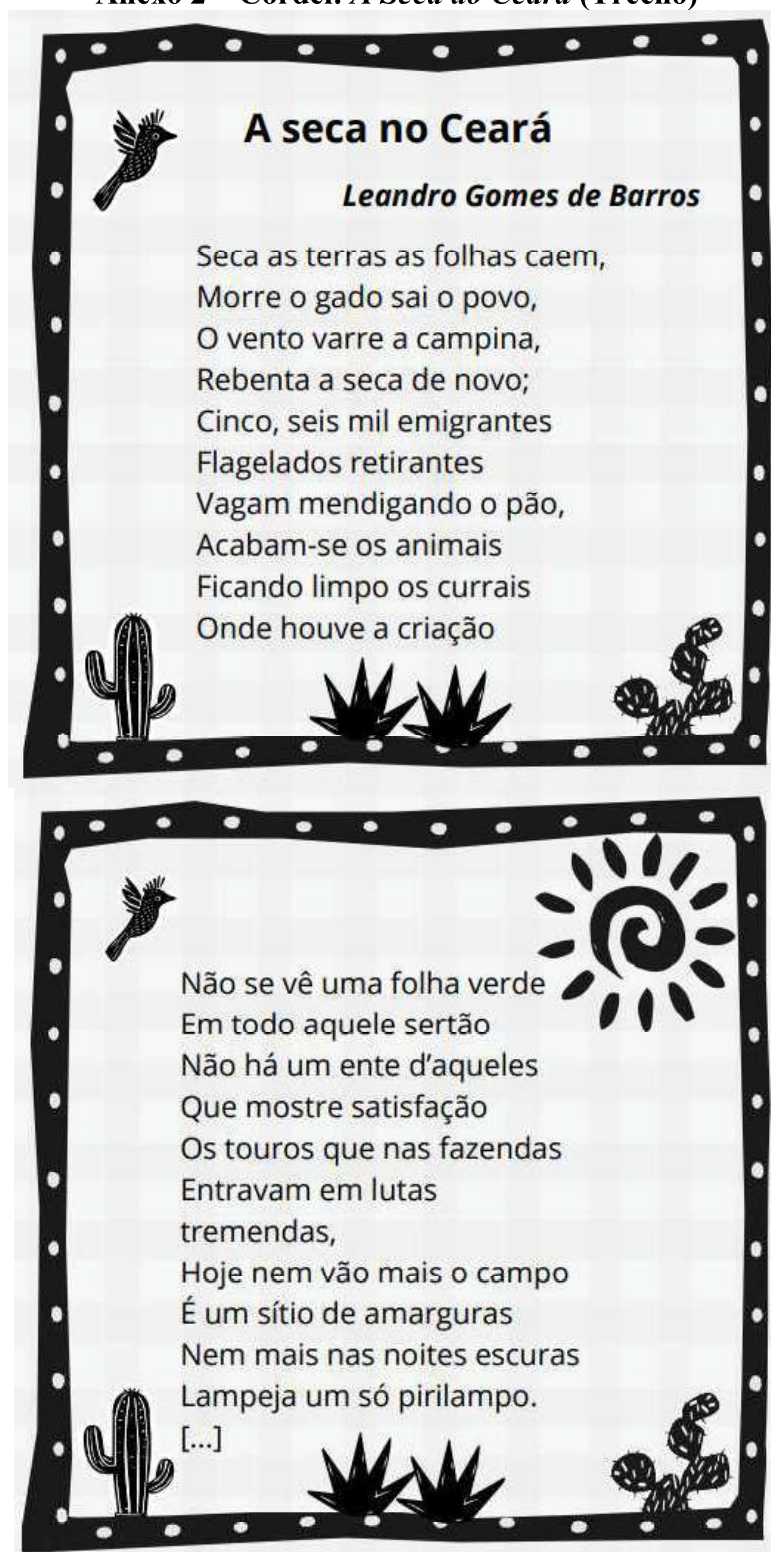
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Anexo 2 – Cordel: *A Seca do Ceará* (Trecho)



Fonte: Barros [191-]. Arte elaborada pela autora com uso da ferramenta *Canva*.

Anexo 3 - Letra de Música: *Asa Branca*

Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947)

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação?

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse: Adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce eu disse: Adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro, não chore não, viu?
Que eu voltarei, viu, meu coração?
Eu te asseguro, não chore não, viu?
Que eu voltarei, viu, meu coração?

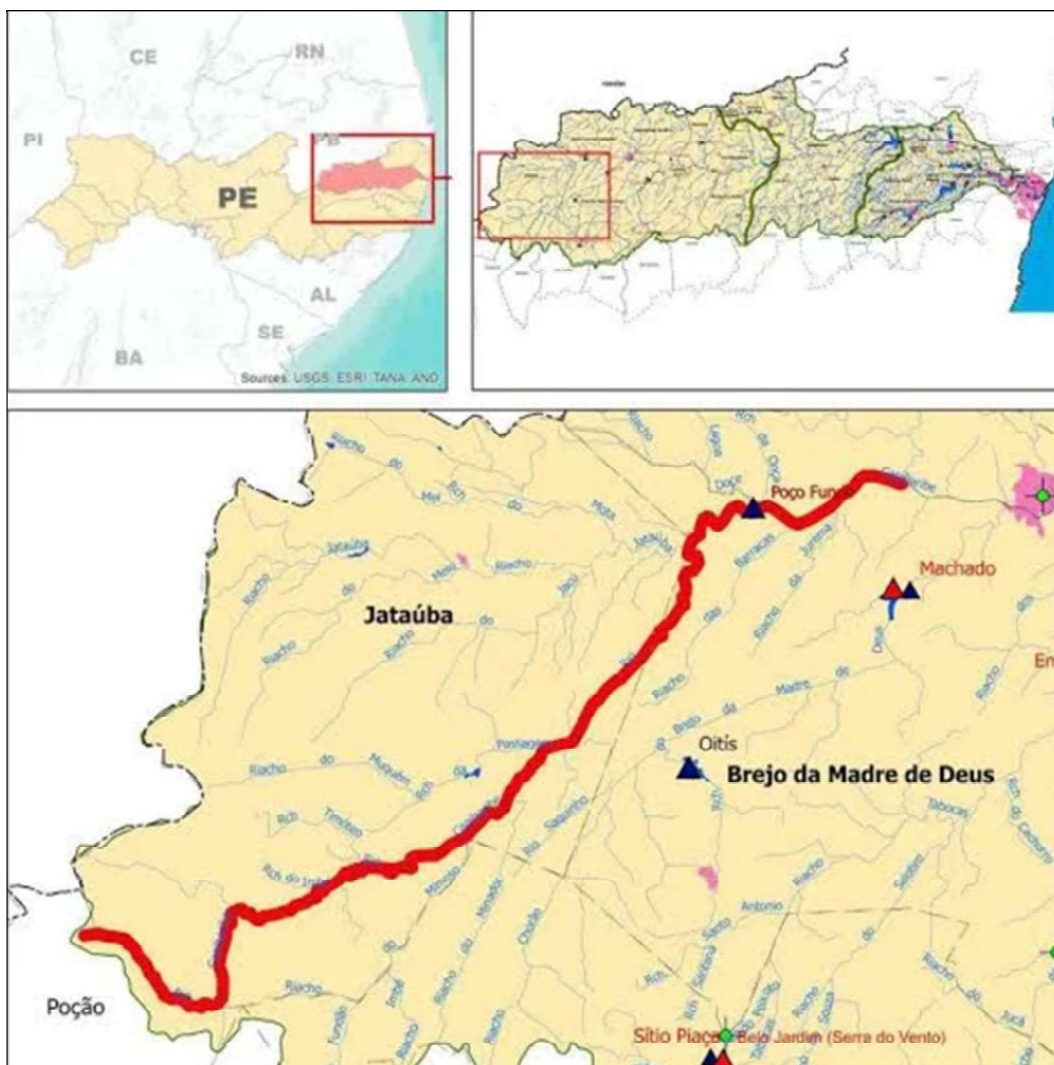
Fonte: Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>.
Acesso em 03 jun. 2024.

Anexo 4 – Pintura: *Retirantes*



Fonte: Portinari (1944). Acervo MASP. Disponível em:
<https://masp.org.br/busca?search=retirantes>. Acesso em 18 jul. 2024.

Anexo 5 - Mapa do Estado de Pernambuco



Fonte: https://www.edugeo360graus.com/2024/05/morte-e-vida-severina-reflexoes-sobre.html#google_vignette. Acesso em 10 jul. 2024.