

**16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE**  
**X Seminário de Educação de Jovens e Adultos**  
UNICAMP, Campinas-SP, 11 a 13 de julho de 2007

**Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil**

**“Educação de jovens e adultos como direito: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada”**

Timothy D. Ireland

*Diretor de Educação de Jovens e Adultos  
MEC/SECAD.*

Ao criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, e, dentro dela, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, o governo federal sinalizou uma nova orientação com relação à prioridade dispensada à área de educação de jovens e adultos.

O princípio do direito à educação, bem como o entendimento da educação como processo de aprendizagem que acompanha o ser humano ao longo da sua vida e a compreensão de que não basta oferecer qualquer educação, tornaram-se as premissas básicas para a política de educação de jovens e adultos. Por direito à educação entende-se não somente educação de qualidade, mas também o direito a uma educação que possui relevância social e cultural para os sujeitos do processo.

Traduzir esses princípios em prática aponta para a necessidade de dar atenção especial para as necessidades de aprendizagem dos mais variados grupos que buscam na EJA uma resposta para a sua inclusão plena numa sociedade outrora com vocação exclusiva.

Assim, o governo federal busca traduzir o direito à educação em políticas que contemplam as interfaces entre a EJA e o mundo social, econômico, cultural e laboral do jovem e adulto, bem como as intermediações essenciais – formação, material pedagógico e material de leitura – específicas e adequadas.

---

### **“Educação de Jovens e Adultos: o Direito à Educação.”**

**Romualdo L. Portela Oliveira**

*Professor Livre-Docente da  
Faculdade de Educação da USP/*

No atual quadro da realidade mundial, marcado pela globalização e pelo risco de redução geral dos direitos, é urgente refletir sobre o modo como se inserem os direitos educativos nesse contexto.

Pensar sobre a questão da educação de jovens e adultos foi um exercício bastante interessante. Talvez valha a pena situar de que ponto estamos falando. Uma preocupação inicial – que é uma primeira linha condutora dos estudos que temos desenvolvido - é a questão da representação, que aponta para construir no Brasil uma *legislação* e uma *política* que garanta o direito à educação para todos. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a questão seria tentar localizar onde estão as especificidades, para que se possa formular premissas.

De início, é preciso controlar essa questão do direito da educação de jovens e adultos na nossa legislação, e isso implica voltar ao Parecer nº 11 de maio de 2000 da Câmara de Educação Básica, elaborado pelo professor Carlos Jamil Cury, que traz uma compreensão bastante profunda e moderna do que é a EJA, e talvez nos permita refletir. Remete também à Declaração de Hamburgo, na V Confinteia – Conferência

Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997. Uma passagem desta declaração assinala:

*A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.*

A primeira coisa que chama atenção no quadro da EJA no Brasil é a seguinte: se nós não tivéssemos nenhuma situação educacional que contemplasse o jovem pré-adulto, o que esses documentos prevêm já seria suficiente para exigir direitos, já que possuem uma legislação própria. E, portanto a assinatura pelos representantes brasileiros já é condição necessária e suficiente para provocar ações na justiça brasileira em torno dos direitos.

Entretanto, por determinadas características culturais nossas, que são históricas, surgem dificuldades de transformar o discurso em ação. O exame de uma série de tratados internacionais de proteção aos direitos já assinados pelo Brasil mostra que, na ausência de uma legislação específica, pode-se utilizar esses tratados como suporte para exigir direitos humanos fundamentais, restando superar os horizontes ideológicos que impedem que essa incorporação legal se transforme em políticas efetivas.

### **A EJA como um direito**

A Constituição Federal de 1988 é a primeira a explicitar os direitos dos que não se escolarizaram na idade ideal. O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino

Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “*assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”.

Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “*estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à*

- *I – erradicação do analfabetismo,*
- *II – universalização do atendimento escola.*

Cumprir lembrar que a Emenda Constitucional nº 14/1996 altera a redação do parágrafo 6º do artigo 60 da CF, estabelecendo que a União deverá aplicar na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do seu artigo 212.

Sobre a importância da alfabetização de jovens e adultos, a Declaração de Hamburgo já havia destacado que “*a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, (...) é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...)*. O desafio, portanto, é oferecer-lhes esse direito, já que a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

O Parecer CNE/CEB nº 4/98 corrobora essa visão, ao afirmar que “*nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.*”

O Parecer nº 11 do CNE, de maio de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Os liames entre

escolarização e idade podem até não ter conseguido a melhor expressão legal, mas pretenderam apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo *todos* tal como posto junto ao substantivo *direito* seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Apesar dos avanços nos marcos legais, nas Políticas Públicas, entretanto, a educação de jovens e adultos tem sido tratada marginalmente, como algo menor, talvez incorporando a trágica concepção expressa no passado recente de que “*era um problema do qual a natureza se encarregaria*”. Na regulamentação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, por exemplo, um dos vetos feitos à época permitiu a não inclusão das matrículas feitas em EJA na divisão dos recursos previstos. Essa situação levou os diferentes sistemas educacionais a se ajustarem à nova realidade, quer seja pela mudança de denominação ou, posteriormente, pelo modo de financiamento propiciado pelo chamado Projeto Alvorada.

Mais recentemente, no Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007 pelo governo Lula, a Educação de Jovens e Adultos compõe o conjunto de variáveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Talvez a modalidade devesse ficar mesmo nessa condição, mas isso revela de outro lado a manutenção da Educação de Jovens e Adultos como parte menor da educação básica.

Este é o ponto: não há possibilidade de se dar um salto de qualidade em relação ao Direito à Educação no Brasil se a dimensão do *todos* não for efetivamente reconhecida como aspecto central do Direito à educação.

## Mesa Redonda: Práticas de Leitura e Cidadania

### **“Leitura e acesso ao mundo da ciência: desafios para a EJA”**

**Márcia Mendonça**

*Prof.<sup>a</sup> Depto Letras UFPE.  
Doutoranda em Letras pela UFPE.*

Neste trabalho, discuto a exigência de certas práticas de leitura para possibilitar o acesso do leitor leigo ao mundo da ciência e que implicações essas questões trazem para o ensino de leitura no contexto de EJA. Tomando a cidadania como eixo norteador, comento a potencialidade de se explorar cartilhas educativas e infográficos nas aulas de EJA.

#### **Leitura, cidadania e ensino**

Há um consenso cada vez mais amplo de que pensar sobre o letramento significa, quase sempre, pensar sobre o ensino, seja ele formal ou informal, em qualquer área de conhecimento.

Ao contrário da perspectiva cumulativa de ensino, em que o conhecimento seria um corpo fechado de dados a serem repassados aos alunos, os saberes se organizam nas interações, não se tratando de um conjunto de dados evidentes e controláveis. Isso significa dizer que os papéis sociais dos sujeitos são parte de um processo dinâmico - histórico-cultural - que constitui e transforma os próprios objetos de conhecimento. Nesse sentido, a noção de letramento situado ganha relevância.

#### **Letramento, letramento situado e ensino**

Se o letramento é o objetivo central da escola, é necessário por os alunos em contato com diferentes práticas de uso social da leitura e da escrita, tanto escolares

quanto extra-escolares; além de buscar o desenvolvimento de capacidades para atuar nos variados eventos de letramento mediados por materiais escritos.

Para Barton e Hamilton (1998), a perspectiva do letramento situado tem por princípio básico o fato de que, numa sociedade letrada, as práticas sociais são mediadas pela leitura e pela escrita, práticas que são histórica, social e culturalmente situadas. Assim, qualquer atividade de leitura e/ou de escrita, na escola ou fora dela, se realiza segundo práticas que são criadas e consolidadas nos grupos sociais, para atender a certos objetivos. Questões ideológicas, culturais, identitárias marcam e distinguem os múltiplos usos da leitura e da escrita. A cada esfera de atividade humana (Bakhtin, 2000[1979]), correspondem práticas de letramento específicas e é por esse motivo que se fala em letramentos, no plural. À esfera literária corresponde o letramento literário; à esfera jurídica, corresponde o letramento jurídico, e assim por diante.

Vale salientar que essas esferas de atuação humana, se interpenetram, se cruzam; os usos da leitura e da escrita perpassam diversas esferas ao mesmo tempo, como é o caso do letramento escolar, do letramento científico e do letramento digital. As práticas escolares de uso da leitura e da escrita são, em parte, práticas do letramento científico, já que a escola também é o lugar de divulgar a ciência e de aprender os procedimentos usados, nesse universo, para elaborar conhecimentos e defender posições. Isso implica familiarizar-se com os métodos científicos, com os gêneros científicos/de divulgação científica e com o registro de linguagem usado nesse âmbito. A leitura e a produção de gêneros digitais também estão, cada vez mais, constituindo as práticas de letramento escolar, uma vez que a internet e os usos pedagógicos dela originados estão se tornando, a cada dia, mais comuns no ambiente escolar.

### **Letramento científico: formando leitores-pesquisadores na EJA**

Para os alunos de EJA, o acesso ao mundo da ciência se dá, essencialmente, através da escola. A Proposta Curricular de EJA (Brasil, 2001) tem, entre seus objetivos gerais, reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.

Nos eixos específicos de ensino, essa preocupação se repete. Para a oralidade, propõe-se: perceber a distinção entre definir e exemplificar; dar exemplos de conceitos e enunciados, identificar a pertinência de exemplos para conceitos e enunciados, explicar conceitos com as próprias palavras; e avaliar a adequação de definições e conceitos. Quanto ao eixo da leitura e da escrita de textos, propõe-se ainda que o aluno aprenda a pesquisar temas em livros didáticos, paradidáticos e enciclopédias, selecionando informações relevantes.

Textos didáticos são um material bastante adequado para trabalhar com tais habilidades, pois expõem, definem, explicam, analisam, relatam e comentam temas investigados nas áreas das ciências sociais e naturais, podendo servir como mote para a inserção em práticas diversas de letramento científico. De fato, é preciso possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes às atividades científicas, como:

• propor questões de pesquisa (comumente, a pergunta já está posta pelo professor...);
• buscar e selecionar fontes que ajudem a responder a essa questão (muitas vezes, as fontes já estão todas determinadas, e pelo professor);
• usar metodologias que permitam conseguir as respostas que desejo, o que implica saber usar recursos e estratégias, como entrevistas e questionários, observação e registro da realidade, leitura de textos, etc.;
• compreender e produzir gêneros desse universo, como projetos, cartazes, relatos/relatórios, textos didáticos, reportagens de divulgação científica, exposições orais (seminários, mesas-redondas, etc.).

Em suma, permitir o acesso ao mundo da ciência para os alunos de EJA é parte das ações que devem garantir o acesso ao mundo da leitura na sua plenitude e,



especificamente, à informação científica, desde que esta tenha relevância para sua formação integral. Assim, é preciso ultrapassar um entrave bastante comum para os avanços na escola: enquanto o objetivo central explicitado é formar para a vida, em certos contextos, as práticas de leitura e escrita privilegiadas ainda são aquelas meramente escolares.

Para complementar essa discussão, cito o texto-base deste seminário de Educação de Jovens e Adultos: “(...) soltar as amarras da EJA implica para os educadores o desafio presente de reformular planos, programas e currículos, de acordo com sua diversidade e peculiares características e estilos cognitivos e respectivas bagagens de vida, culturais e associadas ao mundo do trabalho.”

Desse modo, a seleção de conteúdos e a organização curricular devem sofrer mudanças,

(...) já que a definição de saberes e competências necessários e valorizados pela sociedade e pela escola é historicamente situada. Não é à toa que a mera capacidade de decifrar textos simples e curtos não mais garante o acesso ao mundo do trabalho atualmente, que, em nossa sociedade letrada exige outras competências. (Mendonça, 2003: 12).

É nessa perspectiva de formação para a cidadania que o ensino de leitura na escola deve ser repensado. No caso do letramento científico, é preciso garantir duas dimensões na leitura de gêneros científicos ou de divulgação científica: compreender a informação e ler criticamente esses gêneros para compreender como a informação é produzida, sob quais relações de poder.

Isso porque o discurso da ciência não é objetivo, neutro ou impessoal, tampouco se configura como expressão da verdade. Posições mais radicais, como a de Latour (2000), apontam que a terminologia técnica própria dos gêneros científicos seria o resultado do esforço retórico para enfrentar os opositores: os cientistas alinham uma série de conceitos que remetem a outros conceitos, numa sucessão de camadas que se superpõem e que resultam num grau elevado de termos técnicos. Ele ainda afirma:

O acúmulo daquilo que aparece como detalhes técnicos não é coisa sem sentido; está aí para tornar o oponente mais difícil de vencer. O autor protege seu texto contra a força do leitor. Um texto científico fica mais difícil de ler; como quando se protege e escora uma fortaleza: não é por prazer, mas para evitar o saque.” (Latour, 2000, p. 78-79)

Assim é que compreender os gêneros científicos se torna também uma questão de direito à cidadania. Entretanto uma questão se põe: como tornar acessível aos alunos de EJA os gêneros que compõem as práticas de letramento científico? O que proponho é a exploração, junto aos alunos de EJA, de alguns gêneros de divulgação científica, que possam ser mais facilmente compreendidos por esses leitores. Alguns gêneros de divulgação científica que considero mais acessíveis aos jovens e adultos são as cartilhas educativas e os infográficos.

### **Cartilhas educativas e letramento científico**

As cartilhas educativas (CEs) são distribuídas gratuitamente em postos públicos de saúde e associações de bairro e fazem parte de políticas de educação em saúde e de campanhas educativas de massa. Quanto às práticas de leitura, o mediador é o próprio texto: as pessoas recebem as cartilhas e as lêem sozinhas, na maioria das vezes.

Contudo, mais que informação científica, ao ler os textos das cartilhas, o leitor entrará em contato com representações sociais envolvidas em atitudes de prevenção e tratamento de doenças. Daí a importância de que, no próprio texto, se faça a imprescindível articulação entre o saber do senso comum, incluídas as crenças, dúvidas e angústias; e o saber científico. É importante que o leitor possa reconhecer, nos personagens e situações retratados, algo que lhe permita identificar-se com eles, que lhe seja familiar, verossímil; e, ao mesmo tempo, de ter acesso a informações científicas. O uso de imagens e histórias em quadrinhos também ajuda na compreensão do texto por parte de leitores pouco fluentes ao lidar com o texto escrito, além da linguagem acessível.

Quanto à sua organização interna, as CEs apresentam informações básicas sobre a doença (sintomas, prevenção e tratamento) e mensagens de motivação e encorajamento. Seus personagens dialogam sobre sintomas e dúvidas, evidenciando, ora a desinformação, ora o conhecimento do assunto. No exemplo a seguir, a importância do uso da camisinha é explicada após o personagem evidenciar falta de informação a respeito<sup>1</sup>:



Outras estratégias usadas para que os leitores compreendam com maior facilidade os conceitos científicos expostos nas CEs estão no quadro abaixo:

ESTRATEGIA	EXEMPLOS
Uso de ilustrações explicativas associadas a textos didáticos (em geral, dialogados)	“G- Quer dizer que não pode ficar ar na pontinha? SP - Não pode ficar ar! Se ficar ar vai parecer um balão e aí... G- ...estourar é fácil! E eu que pensei que fosse pela grandeza...”
Uso de textos injuntivos	“Nunca use a mesma navalha em mais de uma pessoa. [...] Não toque em sangue de outra pessoa se estiver com algum machucado.[...]”
Uso de textos didáticos	“Em todos os cultos afro-brasileiros, o corpo e o sangue têm um significado muito importante. (...)”

### Infográficos e e letramento científico

O infográfico é um gênero relativamente recente, veiculado como parte de reportagens em jornais impressos e televisivos e, mais recentemente, em livros didáticos. Alia texto e imagem para explicar um fenômeno, um processo, um ser, um

<sup>1</sup> DKT do Brasil. *As aventuras do Super-protégido, o bom de cama*. s.l., s.d. p. 3

objeto, etc. Pode assumir a forma de esquemas, tabelas, gráficos, linhas do tempo, etc. Observe-se o exemplo a seguir:

### FARELO DE ROCHA



Alguns objetivos didáticos válidos para o trabalho com infográficos na EJA:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender o gênero infográfico como recurso para explicar informações de forma clara;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar, no infográfico, a íntima junção entre texto verbal e imagem, a sua função explicativa, a seqüência temporal; através da análise de exemplos;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre a organização do texto expositivo em infográficos para perceber aspectos como a concisão e as frases curtas;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber como o infográfico complementa e amplia as informações presentes no texto verbal que eventualmente o acompanha (por exemplo, a reportagem ou o texto didático);</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir infográfico, privilegiando a relação entre texto e imagem na exposição de informações;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acionar conhecimentos sobre o infográfico no momento da produção desse gênero, para avaliar a adequação do que foi elaborado, levando em conta as orientações dadas em sala.</li></ul>

## **Considerações finais**

Ter acesso à informação científica não significa aceitá-las. É preciso garantir o direito ao acesso à informação científica para conhecê-la, para compreendê-la, para interagir com ela, para, eticamente, se beneficiar dela, para criticá-la, para (re)construí-la, em outras bases. Em contextos de EJA, é comum que alunos e professor(a) pertençam a diferentes grupos sociais, com diferentes representações sobre conhecimento científico e saber popular. Logo, podem surgir pontos de conflito, resistência e desconfiança quanto aos postulados da ciência formal por parte de alunos de EJA, e também o costume de associar saberes culturalmente valorizados em seu grupo aos saberes da ciência (às vezes, aqueles sobrepondo-se a estes). É o caso do uso simultâneo de mezinhas e de alopatia, e de explicações científicas e religiosas para um mesmo fenômeno.

Assim, o direito ao acesso à informação científica envolve, necessariamente, o respeito às representações sociais de cada grupo, inclusive quanto ao que significam os saberes científicos e as práticas de letramento científicas para os alunos de EJA; o respeito às múltiplas identidades dos grupos de alunos; o respeito à capacidade criadora dos sujeitos envolvidos no processo.

Retomando o tema do 16º Congresso de Leitura congresso, para “quebrar as armadilhas” no acesso à informação científica, é necessário investir na formação do professor para o letramento científico, pois a familiaridade com as práticas inerentes à construção e à divulgação da ciência é o ponto de partida para um trabalho consistente com gêneros científicos/de divulgação científica na escola. É preciso ainda priorizar o letramento, com práticas significativas de leitura e escrita frequentes na sala de aula, inclusive contemplando a elaboração e aplicação de projetos interdisciplinares. Tais projetos auxiliam a integração de conhecimentos específicos e práticas de linguagem

relativas a diferentes áreas do conhecimento. Em meio a tudo isso, a produção de cartilhas educativas e de infográficos simples pelos próprios alunos pode ser uma alternativa válida para o trabalho de linguagem no contexto de EJA, considerando a formação para a cidadania um objetivo central da escola.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail (2000[1979]). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BARTON, David; HAMILTON, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

BRASIL (2001). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

MENDONÇA, Márcia. (2003). Formação do professor e letramento escolar: projetos temáticos e gêneros textuais In: COLE 2003 - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2003, CAMPINAS / SP. 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. CAMPINAS /SP: Editora da Unicamp, 2003. p.213 - 213

## **A BELEZA ESTÁ NOS OLHOS DE QUEM A VÊ**

*ou a leitura e interpretação de textos literários*

Claudio Bazzoni

*Prof.Dr. em Literatura FFLCH-USP.  
Coord. EJA-Ensino Médio no  
Colégio Santa Cruz-SP*

São dois os objetivos desta comunicação: a) verificar a importância de, nas turmas de EJA, trabalhar com textos da esfera literária e b) discutir maneiras de abordar gêneros textuais dessa esfera.

O texto literário é fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de divertimento. Ampliamos nossa experiência e nossa visão do mundo com o estudo da literatura. Por meio dela, também é possível vivenciar fatos históricos e acontecimentos culturais de todos os lugares e tempos.

O texto literário é obra de arte criada com *toque poético* para produzir emoção estética. O convívio com textos que geram esse tipo de emoção dá ao estudante a oportunidade de lidar com um uso especial da palavra e coloca-o em contato com uma das formas mais encantadoras de fruir o viver. O encantamento proporcionado por um texto literário transformar estudantes em processo de escolarização em leitores vorazes.

Sabemos que a inserção dos estudantes da EJA no mundo letrado é variada. Dessa forma, o professor que trabalha com esse segmento de ensino lida invariavelmente com turmas extremamente heterogêneas, no que diz respeito ao domínio dos padrões da escrita. É comum que, em uma mesma sala de aula, convivam estudantes que tenham muita dificuldade para ler e escrever com estudantes que lêem e escrevem bem; há adolescentes recém evadidos da escola que, pressionados pelo mercado de trabalho, buscam as classes da EJA para terminar o Ensino Fundamental

ou Médio mais rapidamente, convivendo com homens e mulheres adultos que depois de muitos anos afastados da escola voltam a estudar para realizar o sonho antigo de completar os estudos.

Esse quadro heterogêneo constitui-se num desafio para o professor. O ritmo diferente dos alunos, a falta de familiaridade com a linguagem escrita, o pouco domínio dos protocolos escolares de alguns estudantes exigem do professor boas estratégias de trabalho, estratégias que explorem a diversidade e ajudem a um só tempo superar dificuldades e aperfeiçoar as competências leitoras e escritoras. É condição *sine qua non* que o ensino de leitura (assim como o de escrita, o de oralidade e o de análise lingüística) esteja associado ao ensino de estratégias de abordagem, que favoreçam a compreensão e a construção dos sentidos dos textos. Por isso, é fundamental considerar a leitura um conteúdo procedimental. Para que o trabalho de leitura seja eficaz é necessário orientar os estudantes sobre como analisar, interpretar e compreender textos.

Textos (verbais, visuais, sonoros, verbais/visuais etc.) são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Ler e interpretar são atividades indissociáveis. A compreensão e a interpretação não se realizam após a leitura, ocorrem durante a leitura. Já que a interpretação de um texto não ocorre espontaneamente, ensinar leitura é necessariamente ensinar estratégias de abordagem. Nesse sentido, o ensino de língua materna deveria o ensino de uma forma específica de interagir, não um conjunto de informações sobre a língua.

Daí a importância do professor atuar como mediador nas atividades que envolvem leitura. Ele é um *possibilitador* de interações entre o texto e o aluno, não um agente da verdade. As considerações dele (professor) e dos alunos funcionam como matéria-prima em um processo de interação. Interagir é relacionar as informações transmitidas pelo texto com os conhecimentos que os leitores já têm, compreendendo o ato de ler como diálogo (entre leitor, texto, autor e contexto de



produção do texto e da leitura). Isso implica, didaticamente, considerar que a leitura começa antes mesmo de ler a obra.

A noção de gênero também é aspecto central, para desenvolver as propostas didáticas de leitura. Trabalhar com gêneros é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Se a linguagem serve para agir no mundo, se interagimos com os textos que se manifestam num ou noutro gênero textual, é evidente que os gêneros sejam as unidades que orientem o curso de Língua Portuguesa. Gêneros não são conteúdos, mas ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento. São modelos comunicativos que, quando conhecidos, criam uma expectativa no interlocutor e o prepara para uma reação.

Na escola, o gênero pode ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. A apropriação dos gêneros é um mecanismo de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Quanto maior for o domínio que o aluno tiver sobre os gêneros, mais facilidade de compreensão e de produção de textos terá, sendo maior a possibilidade de atingir objetivos discursivos.

As estratégias de leitura devem variar de acordo com os objetivos de leitura. Há diferentes modos de leitura e estratégias que são mais adequadas para atingir determinados fins. O professor (modelo de leitor para o aluno) deve ensinar os alunos a rastrear as pistas lingüísticas que os autores deixam para os leitores. Quanto mais pistas rastrear nos textos que está sendo lido, mais consistente se tornarão as hipóteses interpretativas. Os efeitos geram os afetos...

É fundamental que ao ler, os estudantes possam elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas. Também apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. Gostam ou não gostam do que leram? Os valores colocados em circulação pelo texto são importantes para a cidadania?

Com essas elaborações os leitores criam o hábito de construir argumentos para avaliar e criticar as idéias do texto.

## **Uma palavra sobre literatura e história da literatura**

Os textos literários são obras de arte. São criações de toque poético e ficcional que produzem emoção estética.

A literatura apresenta duas divisões capitais: a *ficção* e a *não-ficção*. A ficção é a criação literária que o autor produz a partir de sua própria imaginação. Pode incluir fatos da vida real ou acontecimentos reais, mas o autor combina esses fatos com situações puramente imaginárias. O autor de um texto ficcional (vale dizer literário) faz uma leitura subjetiva do mundo e o representa por meio de uma seleção e combinação de palavras. É o uso especial das palavras pelo autor que torna o texto literário artístico. Para lê-lo com profundidade temos de observar o que ele “diz” (o conteúdo do texto) e “como ele diz” (a maneira como o texto está escrito). Pensado artisticamente para produzir emoção, o texto literário pode receber diversas interpretações. Mas isso não significa que podemos interpretá-lo como quisermos.

As obras *não-ficcionais* são escritos acerca de situações reais da vida. As formas principais de não-ficção incluem o ensaio, os textos jornalísticos, os textos de opinião, os textos científicos, a autobiografia, a biografia, o diário. Geralmente um texto não-ficcional tem como principal característica apresentar a realidade que existe, de uma forma objetiva. O que não impede obviamente que tenha toques poéticos.

O Brasil tem uma vasta e variada literatura. Para estudá-la, temos de conhecer os autores, as obras e os “preceitos de produção” da época em que os textos foram escritos. Nos livros didáticos que apresentam a história da literatura brasileira, é comum encontrar a seguinte divisão em dois grandes momentos: o período colonial (de 1500 a 1822) e o período nacional (da Independência do Brasil até hoje). Esses dois momentos estão “didaticamente” subdivididos em escolas literárias, com datas que indicam o início e o fim de cada época.

Cada escola literária é definida por um conjunto de características gerais que servem apenas como marcos referenciais. Mas as caracterizações atribuídas às escolas literárias são por demais genéricas. As obras que surgiram no século XVII, por

exemplo, que hoje em dia dizemos ser “barrocas”, não eram assim consideradas pelos poetas, pintores, escultores, músicos que as criaram. Há um conjunto de características formais propostas como específicas do Barroco, como *informalidade*, *irracionalismo*, *contraste*, *deformação*, *excesso*, *exuberância*, que simplesmente desconsideram o contexto de produção. Hoje, já se demonstrou, em vários estudos históricos, literários e antropológicos, que generalizações não ajudam na compreensão da estrutura, da função e dos valores históricos dos textos. Pior: não despertam no aluno vontade de ler ou estudar literatura.

Daí a importância de tentarmos, mudar o modo como se aborda literatura. Ler os textos literários partindo de esquemas prévios que tentam universalizar as criações com caracterizações genéricas, pode nos conduzir a alguns equívocos que dificilmente serão reparados. Esse tipo de abordagem que troca os textos literários por cronologia literária, por dados biográficos dos autores e por trecho de crítica literária, dificilmente provoca maravilhamento.

Os programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam ser mudados. É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos literários e não as informações da teoria ou da história literária.

### **Como abordar os textos literários?**

Para ler os textos literários, é fundamental descobrir as “pistas” que os autores deixam e construir, a partir delas, os sentidos. É necessário conhecer os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as seqüências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou de sons. Trabalhando com os alunos esses conteúdos, colocamos diante dos olhos deles os recursos de que os autores lançam mão para criar os textos literários. Também ensinamos um caminho seguro para que aprendam a criar hipóteses interpretativas, partindo do reconhecimento dos recursos da linguagem poética presentes no texto.

Um poema, por exemplo, não pode ser lido com o fim de se explorar apenas o conteúdo em busca de informações. O trabalho poético deve ser reconstruído na leitura através da exploração de estratégias textuais: observação da disposição gráfica na página, verificando o tamanho dos versos, o ritmo (que pode ou não estar ligado à métrica), considerando os aspectos sonoros da linguagem em geral, as figuras de linguagem e aspectos morfo-sintáticos significativos.