

## **O texto literário na educação de jovens e adultos: realidade e ficção**

Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

Desde 2006, desenvolvo a pesquisa *Ler, Refletir, Expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, no Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro, cujo objetivo é materializar uma proposta de ensino da língua materna que inclua a Gramática, a Leitura e a Produção Textual – em suas várias manifestações – considerando as especificidades da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, no Santo Inácio, se iniciou em 1968, materializando uma vertente da Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social.

O Curso Noturno atende a operários da construção civil, comerciários, porteiros, empregados domésticos, cabeleireiros/as, manicures, donas de casa, trabalhadores de modo geral.

Como nos informam Oliveira e Paiva (2004), no Brasil há uma maioria mestiça e negra, homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães, moradores urbanos e rurais, de periferia, favelas ou não, ou considerados sujeitos marginais à sociedade, aqueles (quase) sempre excluídos, por isso tratados como “pobres coitados”, precisando de doações ou ajuda, sujeitos menores e fracos para o mundo moderno. A compreensão do lugar dos sujeitos é uma construção social a ser contestada para que se construam outros significados. Focalizamos sujeitos que vivenciam uma variedade de situações concretas formadoras de subjetividades, definidas, no sentido genérico, como o que se reporta ao sujeito humano, por contraste às condições externas de existência que precedem a entrada do sujeito no mundo, já que se ligará aos fluxos sociais, materiais e aos signos que o circundam, o atravessam e o constituem. Esse sujeito age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência.

Na escola encontramos os/as alunos/as das experiências da EJA cuja vida é ponto de partida para se pensar tempo, espaço, afirmação, avaliação e, principalmente, o diálogo com o conhecimento construído. As experiências de vidas desses/as alunos/as produzem saberes que devem ser apropriados pelos/as próprios/as alunos/as e pelas escolas, assim como pelos/as professores/as. São sujeitos que se constituem por

manifestações culturais, estéticas e corporais – marcas de preferências musicais, de moda, religiosidades, sexualidades, paternidade e/ou maternidade em jovens e adultos.

Pensar uma escola que considere esses marcadores, admitindo tamanha diversificação, revela-se tarefa hercúlea. Primeiramente é preciso tratá-los como são, como se apresentam, conhecê-los, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas.

O Parecer CEB/CNE / 2000 (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) explicita para a EJA três funções: a reparadora (que desenvolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para o que é mais desigual do ponto de vista das escolarizações); a qualificadora (entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

Educar jovens e adultos não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer os diferentes e os iguais.

Para Inês Barbosa de Oliveira (2004), a ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe que as informações às quais se submetem os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já existentes nas respectivas redes de saberes particulares, ganhando, no processo, um sentido próprio, não forçosamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Assim, dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, se o que se diz não entrar em conexão com interesses, crenças, necessidades, valores ou saberes de quem escuta. Os processos de aprendizagem vividos, formais ou quotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significados, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família, etc.

Não faz sentido um percurso único e obrigatório para todos os sujeitos em seus respectivos processos de aprendizagem. É preciso incorporar os elementos que compõem os perfis dos envolvidos aos currículos e às práticas para fins de sua materialização.

A organização curricular deve-se preocupar em não separar a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve apre(e)nder os conteúdos escolares. Na EJA existe

o agravante de que a idade e a vivência social e cultural dos alunos corre o risco de ser ignorada, mantendo-se a lógica infantil e juvenil dos currículos das escolas regulares.

Merece cuidado a linguagem utilizada pelos professores, responsável pela possível infantilização de pessoas que, se não puderam frequentar a escola antes, tiveram e continuam tendo uma vida rica em aprendizagens dos mais diferentes níveis.

Importa, em relação à EJA, fundamentalmente, saber se o professor: 1) tem noção da especificidade do seu alunado; 2) comporta-se no seu ofício de acordo com tal percepção; 3) regula suas ações teóricas e práticas no sentido de viabilizar o aprendizado com eficiência; 4) respeita o aluno suficientemente, sem atitudes paternalistas, mas avaliando sempre seu esforço e limites individuais; 5) acredita que a Língua Portuguesa pode, por meio de pressupostos teóricos e práticas afins, relativos à gramática, à leitura e à escrita, auxiliar na difícil, porém possível, escalada com vistas à inclusão social do aluno; 6) tem consciência da magnitude de sua atividade docente.

Para atender aos objetivos pretendidos neste texto, desenvolveremos algumas considerações sobre leitura/texto literário/EJA.

A leitura, apesar dos vários movimentos de incentivo, quase sempre é relegada a plano secundário. Pesquisas, relatórios, depoimentos, instituições provam que há ainda um longo caminho pela frente. Não me deterei nas causas ou em providências cabíveis ou possíveis. O problema se origina da falta de condições, recursos, etc alocados para a educação e para a cultura no país. Ocupo-me tão somente do microcosmo da EJA.

Se é notório que, numa família de condições financeiras razoáveis, os recursos para a compra de livros (não didáticos) são irrisórios ou nulos, presume-se a situação dos alunos na EJA.

O preconceito e/ou a ignorância levam os indivíduos a pensarem que os menos favorecidos não gostam de ler ou não querem ler. Gostam e querem, apenas isso se torna mais difícil em virtude do elevado preço dos livros, seus (poucos) recursos indo para atividades básicas de sobrevivência.

O acervo da biblioteca do Santo Inácio é variado e atualizado. Muitos a frequentam: voluntariamente ou por solicitação do professor para atividades em sala de aula. Fragmentos de clássicos brasileiros são trabalhados. Acredito, no entanto, que títulos não canônicos também devem constar nas sugestões de leitura.

Como votante de prêmio literário, recebo uma produção alentada para avaliação. Há várias coletâneas para jovens e adultos excelentes, cujas histórias prendem a atenção, tratando de temas atuais, em linguagem coloquial e envolvente, além de livros

de poesia, adaptações, quadrinhos, romances, etc. Sempre que vou ao Santo Inácio, levo livros para sortear. Não há obrigatoriedade de retorno da leitura. Em aulas posteriores, se quiserem, alguns pedem para falar breves palavras para a turma sobre o que leram. Muitos trocam os livros com os colegas, funcionando como agentes multiplicadores. Os mais tímidos comentam somente comigo. Ao final do semestre, cada aluno recebe pelo menos um livro.

Em determinada ocasião, um dos alunos mais calados manifestou-se espontaneamente. A história de seu livro tratava de um porteiro (como ele) chamado Raimundo (como ele) que tinha um problema sério com uma das moradoras (como ele). Acatou a solução apontada no livro, resolvendo, assim, a pendência no cotidiano. Ao prestar seu depoimento, revelou-se até eloquente.

Coincidências existem, mas aquela foi oportuna para os alunos perceberem os resultados práticos (e não só os efeitos estéticos) da leitura. Ao nos reconhecermos no que lemos. Ao aproveitarmos as experiências no dia a dia. Ao nos enriquecermos culturalmente. Ao (re)criarmos a realidade.

O episódio serviu para mostrar que esses textos são também atraentes e reverberam no leitor. Os chamados “clássicos” devem, entretanto, constar sempre das leituras, mas requerem mediação atenta do professor para alcançarem os fins desejados.

Falar sobre o que leram, sobre suas próprias histórias de leituras, complementados por outras opiniões, questionados, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real. Mesmo o professor conduzindo, enriquecendo, os alunos permanecem o centro das atividades, suas opiniões (suas inúmeras experiências) levadas em conta e consideradas, nunca minimizadas ou tratadas **com condescendência**.

A preocupação com a linguagem escrita estende-se a outra questão bem complexa: a falta de cuidado ao se escolher o fragmento na obra completa. Há necessidade de critério e atenção para não se perder a unidade semântica e/ou estrutural. Caso se fragmentem inadequadamente os textos autorais, de tal forma que as características do gênero e da tipologia textual sejam desrespeitadas, sonogando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem do texto um todo organizado, ele se priva do contato direto com elementos constitutivos – e fundamentais – da textualidade e da linguagem escrita.

Para um Programa de Língua Portuguesa para a EJA, além dos autores mais conhecidos, sugiro nomes da poesia e da prosa (e de outras linguagens): Monteiro Lobato, Manuel de Barros, Joaquim Ferreira dos Santos, Cora Rónai, Mário Quintana,

Carlos Drummond de Andrade, José Paulo Paes, Aluísio de Azevedo, Cora Coralina, João Ubaldo Ribeiro, Luís Fernando Veríssimo, Ariano Suassuna, Zuenir Ventura, Adriana Falcão, Jorge Amado, Rubem Braga, Maurício de Souza, Caetano Veloso, Zeca Baleiro, Aldir Blanc, Raimundo Santa Helena... Alguns já são utilizados, outros se revelam bem-vindas novidades.

Escolhem-se os textos pelos temas e objetivos e não pelos nomes dos autores. Não serve, por exemplo, qualquer texto de Guimarães Rosa. A notoriedade e a consagração não garantem a receptividade.

Deve-se insistir em poesia; para os alunos, é “outro tipo de literatura”. Apesar de a apreciarem, não a “entendem” bem, estabelecendo pouco contato com ela. A narrativa, ou o “discurso em linha reta”, no dizer deles, prende mais, os entretém, envolvendo-os pelo entendimento imediato. A especificidade da poesia exige muito do leitor, entretanto, a atenção à palavra implica uma série de procedimentos mentais que asseguram a percepção e a interlocução com o texto, pelo prazer estético proporcionado, mesmo sem a total compreensão do conteúdo. Manuel de Barros ilustra com precisão e sensibilidade: “minhocas arejam a terra; poetas a linguagem”. O professor, então, precisa oferecer variadas oportunidades de desfrutá-la, incentivando sua leitura também em voz alta.

Incluo na parte da Leitura o chamado “estudo e interpretação de textos” que, aliás, não se limita a descobrir a mensagem, o que o autor quis dizer, etc. A propósito, há uma frase atribuída a Ernest Hemingway: “Se eu quisesse transmitir mensagens, enviaria telegramas”. Os alunos se posicionam, falando sobre história, personagens, linguagem, lembranças evocadas. Sobre o efeito (ou não) daquela leitura. O professor participa como elemento de ligação, costurando, articulando, incentivando, discretamente interferindo, para enriquecimento no que tange ao texto em sua materialização ou em inferências.

O Santo Inácio funciona com dois tempos seguidos, de 80 minutos no total; é o limite de qualquer atividade. Às vezes, assisto a aulas que se baseiam em textos ótimos, mas longos, o que pode levar à dispersão. Creio que o texto deve caber, se tanto, em uma lauda, em diferentes linguagens, com complexidade de conteúdo e de forma compatíveis com o objetivo a alcançar. A produtividade diminui ou se extingue quando se interrompe o estudo. O entusiasmo e a atenção não se mantêm. A maioria não retoma o fio; se faltam, não terminam a atividade. Evidentemente, há várias etapas no estudo do

texto. O planejamento elaborado deve considerar princípio, meio e fim para cada uma delas.

A leitura integral (romance) de uma obra na EJA demanda dificuldades imensas, além de que a maioria dos alunos lê muito devagar. Os sorteios de livros e os empréstimos na biblioteca ainda são alternativas modestas. Na verdade, o texto é a grande referência de leitura, razão pela qual a sua abordagem requer todos os cuidados para o aproveitamento total no que tange ao conteúdo e à forma.

As atividades com o texto que presenciei ou que conduzi evidenciaram um amplo campo de possibilidades. Às planejadas somam-se as que as respostas dos alunos deflagram. Há um papel crucial mediado pelo professor: o de promover debates e discussões. A escolha criteriosa e perspicaz do texto assume papel fundamental, levando ao prazer e ao conhecimento (de si, do outro e do mundo).

Quando os alunos externam suas ideias e as defendem, a forma como se expressam se aperfeiçoa, se burila, em situação de exposição pública, deixando-os mais seguros e confiantes. A maioria não se expressa fluente e corretamente. Cabe ao professor incentivá-los e proporcionar com frequência momentos para que tais comportamentos sociais se multipliquem, com resultados animadores para o desenvolvimento da linguagem oral.

Acredito que haja lugar para breves palavras (e nunca alentados trabalhos de pesquisa) sobre o autor, a vida e a obra. É um momento de inserção cultural. Surpreendemo-nos como já ouviam falar ou viram na televisão. Essa preocupação compõe um quadro de época, do momento em que vivem.

No caso da literatura, a linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões tanto na materialidade significativa quanto na instauração de sentidos. As atividades com textos literários inserem os alunos na esfera social letrada da literatura (mesmo os fragmentos de textos), representando o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, de organizá-la, abrindo-lhe as portas para conteúdos de um novo campo de saber.

As sinopses (de livros ou de pequenos textos), por exemplo, pela complexidade textual que apresentam, obrigam os alunos a um distanciamento para pensá-los como objetos diferenciados, passíveis de reflexão.

Na (quase) impossibilidade do aluno da EJA frequentar espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, seções especializadas em revistas, dentre outros, o professor procura suprir essa contingência.

Com estratégias criativas que possibilitem vislumbrar e apropriar-se dos diferentes gêneros discursivos que a leitura proporciona, deve criar condições para que o aluno dialogue com novos textos (um filme), posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação. Como observa Leonor Fávero (1999, 58), “comentar é falar com comprometimento”, afetando diretamente o interlocutor, exigindo uma resposta que, por sua vez, será outro texto, com marcas próprias. No Santo Inácio há projeção de filmes brasileiros com atividades decorrentes. Nas salas de aulas há aparelhos de TV.

A diversidade cultural se mostrará em sua plenitude ao aluno se lhe oferecerem oportunidades de entrar em contato com a multiplicidade de expressão que constitui a experiência humana. Para os alunos da EJA, muitas dessas linguagens são próximas (como o cordel), o que não pode diminuir o espaço da literatura.

Assim, é preciso acostumar-se ao texto literário e não se retraírem, sentindo-se despreparados para compreendê-lo, aproveitando a riqueza lúdica e cultural que oferece. Perceber que é um texto que não responde, mas interroga, cuja “pretensa” obscuridade misteriosa desafia a busca de sentido. Despertar para as leituras polissêmicas dos textos de literatura. Entender as múltiplas possibilidades da palavra literária. Sentir a liberdade do pensamento a que pode conduzir a literatura ao tratar de tudo o que diz respeito ao gênero humano: paixão, amor, ódio, justiça, solidariedade, etc. E, depois, aprender a dialogar com outros textos, contemporâneos ou passados, nacionais ou estrangeiros.

A estética da leitura estará devidamente contemplada pela literatura. O professor deve buscar ações (seleção de textos instigantes, rodas de leitura, contação de histórias, etc) que preparem o caminho. Se não for capaz, jamais conseguirá que seu aluno descubra e desenvolva o gosto pelo texto literário.

Certa ocasião, um professor do Colégio Santo Inácio, em uma das aulas observadas, apresentou aos alunos um texto (crônica) de Rachel de Queiroz (1994) sobre uma “casa de farinha”.

Após os comentários gerais sobre o texto, a interlocução entre professor e alunos, perguntas sobre o léxico e outras questões sobre tema, personagens, espaço, tempo, etc, um dos alunos, normalmente calado e tímido, levantou o braço para falar. Disse que havia trabalhado numa casa de farinha e perguntou se podia ir ao quadro para desenhá-la. O professor assentiu. Ao fazer os primeiros traços, dois outros também se manifestaram, referindo-se às próprias experiências. Realmente foi um momento raro participar da situação deflagrada por aquele texto. Cada um se esmerava em acrescentar

detalhes à sua obra, com explicações entusiasmadas, respondendo às perguntas dos colegas. Pensei no acerto de Guimarães Rosa ao escrever que “mestre é quem de repente aprende”. Senti-me assim, concordando e agradecendo a oportunidade de vivenciar tal momento. Os alunos que estavam no quadro, no comando da prática, eram os “professores” e nós, seus “alunos”, trocando de lugares, em perfeita sintonia e interação. Agentes do próprio conhecimento, proporcionaram a eles mesmos e aos demais uma ação de verdadeira cidadania ao se apropriarem de um texto literário que tratava de elementos da cultura brasileira. A partir do vivido, instauraram uma experiência que naturalmente os enriqueceu, ultrapassando o mundo conhecido e se beneficiando das possibilidades que a palavra poética confere ao indivíduo.

Naquele instante, a fronteira entre realidade e ficção pareceu bastante tênue. As vivências dos alunos materializaram o texto, o trouxeram para a sala de aula nas palavras daqueles que foram atores da situação, personagens da vida real de algo que muitos só sabiam de ouvirem falar, das leituras de livros, de informações culturais. As palavras artísticas de Rachel de Queiroz permitiram que lembranças aflorassem e se confundissem com as palavras impregnadas de sentimentos dos alunos. Ganharam vida real.

A leitura literária como atividade cultural que amplia o universo do conhecimento (intelectual, afetivo, imaginário) presentifica-se na sala de aula como espaço de (re)formação de diferentes sujeitos, com experiências que resgatam deles mesmos e do texto as condições que possibilitam o espaço dialógico.

No caso de *Casa de farinha*, o texto não só ampliou o conhecimento de muitos (como eu), mas ressoou como experiência recuperada pela palavra literária.

Não se deve “facilitar” a escolha de textos simples, fragmentados ou reflexos apenas da realidade imediata, já o caso em questão funciona como exemplo da importância para os alunos de se verem retratados e valorizados por meio de obra consagrada.

Desse modo, consideram-se as suas experiências como merecedoras de registro, alavancas para voos mais altos, reflexões mais profundas e que, sem dúvida, vão alimentá-los e dar-lhes condições para encararem textos mais complexos.

Ressalte-se que o ritmo de leitura, a individualidade com que cada um percebe o conteúdo imaginativo e deixa transparecer a compreensão do vivido, não supõe falta de capacidade cognitiva se não se adaptam a respostas estabelecidas para seu desempenho.

O mundo de referências e de significações dos professores não é o mesmo dos alunos e nem sempre corresponde ao desejado, ao esperado, ao adequado, ao “certo” em relação à proficiência leitora, principalmente dos textos literários.

É necessário considerar as diferentes maneiras de se exercitar a magia da linguagem, compreendendo-a e (re)produzindo-a, reconhecendo o uso social da leitura, no suporte da literatura, como uma dimensão da linguagem que ultrapassa o imediato e o utilitário.

Assim, a ativação do processo interlocutivo, com o exemplo *Casa de farinha*, propicia a (re)construção de um conhecimento embasado na linguagem literária que potencializa o alcance do vivenciado. Ao organizar também o campo simbólico, estimula o crescimento pessoal e intelectual. Não só a realidade alimenta o indivíduo pela memória, mas a sua percepção por meio de outro prisma, em que há estímulo à sensibilidade, à estética pela palavra poética, com as possibilidades que disponibiliza ao leitor.

A leitura da literatura que instiga a memória permite enriquecimento genuíno do indivíduo. No centro da ação, resgata uma experiência que – boa ou ruim – faz parte da sua trajetória de vida. É oportunidade para novas reflexões, com distanciamento, sobre um período por que passou. Ao compartilhar com os colegas, a situação se desdobra, vista sob óticas diferentes.

Tal leitura desencadeia reflexões individuais de toda ordem –imprevisíveis – passíveis de serem (des)construídas numa análise e reinterpretadas numa síntese, além de que envolve sentidos e emoções a partir de uma base conceitual linguística, com os recursos proporcionados pela palavra (oral e escrita).

Oferecer com regularidade o texto literário ao aluno deve constar da agenda do professor. A mediação adequada, eficiente e entusiasmada influenciará significativamente no desenvolvimento de sensibilidades e de competências literárias.

*Casa de farinha*, de Rachel de Queiroz, exemplifica bem as reflexões desenvolvidas. É um texto que, ao falar de situação do cotidiano, transcende-a pela palavra literária.

Leitores de todas as idades podem viver tal experiência. Conscientes de seus benefícios, devem usufruí-los em plenitude, incluindo o saber, o prazer e a fruição. A literatura instiga e transforma. E sempre desafia.

A seguir, alguns fragmentos da crônica em questão.

O maquinismo ou, mais certo, os aviamentos têm pouca diferença dos que os tapuias usavam, com os melhoramentos introduzidos pelo português colonial: a roda motora de uns dez palmos de diâmetro, com dois veios terminais do eixo para os puxadores: um relho de couro cru serve de correia de polia, a fim de movimentar o caititu – que é um cilindro eriçado de serrilhas, destinado a ralar a mandioca. A moça cevadeira se ocupa em chegar mandioca ao caititu e a sua função é das mais difíceis, porque deve regular a pressão da raiz de encontro ao raio de acordo com o empuxo da roda, quando os dois homens lhe dão maior impulso. E assim, ceva-se a mandioca num ritmo alternado e não contínuo – impulso, pausa, impulso, pausa. O serviço da roda é duro; para ele escolhem-se os rapazes de músculos mais duros e fôlego mais longo: um velhote de trinta e cinco a quarenta anos *já* não aguenta a roda, um frangote de dezesseis, dezoito, *ainda* não a aguenta; a idade ideal para os puxadores *regula* dos vinte aos trinta.

Metade da massa ralada vai para a rede da goma, a fim de se lhe tirar o excesso de amido; em seguida segue para a prensa – imensa almanjarra de pau-d’arco, com um ou dois fusos (maravilhas de artesanato, feito a enxó), onde se aperta a massa para lhe tirar o suco venenosíssimo que é a manipueira. A manipueira é tão danada que se um porco fuça no rego por onde ela escorre, não se dá meia hora estará morrendo, aos gritos, tão altos que parece um cristão berrando. Da prensa vai a massa à peneira, da peneira ao forno. E o forno é a peça mais importante de uma casa de farinha: todo armado em arcos de alvenaria, tem de três a quatro metros de diâmetro, e é ladrilhado com grandes tijolos sobre os quais se torra a farinha. (págs. 47/48)

.....  
Sendo que a farinha, com o feijão, é o alimento básico do sertanejo. Com feijão e farinha ele enfrenta qualquer tempo e qualquer trabalho; se tiver um pedaço de toucinho para temperar, muito bem, mas é luxo. O todo-o-dia é o feijão com a farinha pura. (pág. 49)

.....  
Sim, com esse pouco vivem, e ainda assim são fortes e, de certo modo inocente e primitivo – felizes. Mas a cada dia aquele pouco fica menos, cada dia o produto do trabalho se distancia mais dos preços de custo do indispensável. E então como será? (pág. 50)

## REFERÊNCIAS

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 1998

FÁVERO, Leonor Lopes. “Paródia e dialogismo”. In: Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (orgs). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo. EDUSP (ensaios de cultura 7), 1999

OLIVEIRA, Inês Barbosa & PAIVA, Jane. (orgs). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DPA Editora, 2004

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*. PROCÊNCIA. UERJ/FAPERJ, 2009/2012

QUEIROZ, Rachel de. Casa de farinha In: *O caçador de tatu*. São Paulo. Editora Siciliano, 1994