



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Terezinha Costa da Silva Machado

**Leitura e compreensão na EJA:  
subsídios teóricos e práticos para reflexão**

Rio de Janeiro

2016

Terezinha Costa da Silva Machado

**Leitura e compreensão na EJA:  
subsídios teóricos e práticos para reflexão**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M149 Machado, Terezinha Costa da Silva.  
Leitura e compreensão na EJA: subsídios teóricos e práticos para  
reflexão / Terezinha Costa da Silva Machado. – 2016.  
172 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Leitura - Estudo e  
ensino – Teses. 3. Compreensão na leitura – Teses. 4. Educação de jovens e  
adultos – Teses 5. Professores - Formação – Teses. 6. Sociolinguística –  
Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Terezinha Costa da Silva Machado

**Leitura e compreensão na EJA:  
subsídios teóricos e práticos para reflexão**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras-UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Salim Santos  
Instituto de Letras -UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras -UERJ

---

Prof. Dr. Marcelo Amorim  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lilia Simões  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Luiz Fernando da Silva Machado, pelo amor, companheirismo, carinho e disponibilidade em me acompanhar em todos os momentos.

*In memoriam*, aos meus amados pais, Aloysio Costa e Icléa Rego Costa, que me ensinaram os valores éticos, cuidaram da minha educação e me amaram até o último suspiro.

*In memoriam*, à amiga Professora Dayse Costa Couto, Diretora da EEES Dom Armando Lombardi, que sempre me estimulou e acreditou no meu projeto.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela possibilidade de finalizar esta tese, não tanto pelo valor acadêmico que possa ter, nem por suscitar novas reflexões, mas pela dádiva de alcançar um objetivo.

A minha família, meu marido, Luiz Fernando da Silva Machado, meus filhos, Luiz Vicente e Fernanda, meu genro Christian, destacando Fernanda e Christian pela dedicação e pela paciência pelas releituras da digitação e da formatação.

Aos prezados Mestres da Equipe de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UERJ, que me estimularam e compartilharam a sua sabedoria.

Ao amigo de muitos anos, Prof. Dr. Décio Rocha, amizade iniciada na Escola Municipal Pio X, como professores do Ensino Fundamental e do qual fui aluna-ouvinte em duas disciplinas de Linguística, do Programa de Pós-Graduação da UERJ.

À minha Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Gonçalves Pereira, por toda a paciência, competência e olhar especial sobre os textos da tese. A cada leitura, novas ideias surgiram e enriqueceram o trabalho final, pela forma segura com que conduziu a orientação.

Aos funcionários solícitos da Secretaria da Pós-Graduação de Letras, secretária Claudia, Ana Célia, Roberto, Thiago e Tania Saldanha.

Aos professores da 7ª CRE/SME, representados por sua Gerente e Equipe de Especialistas que, após a análise do projeto, deram a permissão para a consecução da pesquisa. À Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), que aprovou a indicação da 7ª CRE para a realização da pesquisa.

À Direção, Coordenação da Escola Pio X e à Professora Solange Silva, pela acolhida.

A todos os meus colegas, pelas parcerias, dicas de autores, leitura de trechos da tese, opiniões, sugestões, principalmente àqueles que estiveram mais próximos durante a realização da tese, como Laura do Carmo, Anderson Ribeiro e Leila Mendes.

A linguagem

na ponta da língua,

tão fácil de falar

e de entender.

A linguagem

na superfície estrelada de letras,

sabe lá o que ela quer dizer?

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

MACHADO, Terezinha Costa da Silva. *Leitura e compreensão na EJA: subsídios teóricos e práticos para reflexão*. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O objetivo geral desta tese é identificar e encaminhar possíveis soluções para as dificuldades na leitura dos alunos. Durante os vinte e cinco anos dedicados ao magistério na Educação de Jovens e Adultos (EJA), agregaram-se experiência, leituras e trocas com outros professores. Elaborou-se um Projeto de Leitura que levasse os alunos da EJA ao sucesso. A cada semestre, replanejava-se, corrigindo as falhas e adequando-o às novas turmas. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, percebeu-se que as dificuldades na leitura não ficaram no passado. Muitas dúvidas e lacunas dos universitários, egressos das salas de EJA, permaneciam ainda sem solução, fato deflagrador na busca das causas do fracasso na questão da leitura. Com as hipóteses formuladas sobre as dificuldades na leitura, decidiu-se voltar ao campo de pesquisa e verificar outras, em escola pública de EJA, buscando as respostas que contribuíssem para o ensino de Língua Portuguesa, com a inclusão proativa de mais alunos. As principais questões focaram-se na adequação de vocabulário e interpretação (compreensão), além de fatos linguísticos. Com a pesquisa realizada, foi possível ratificar as hipóteses levantadas no anteprojeto do Doutorado, a saber, que o vocabulário desconhecido interfere na compreensão dos textos e que a falta de conhecimento prévio do assunto desenvolvido causa desinteresse. Diferenciar o uso das linguagens denotativa e conotativa contribui para maior facilidade em apreender o sentido do texto. Notou-se crescimento dos alunos pela orientação da professora com apresentação de textos de gêneros variados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Formação do professor. Fatos linguísticos. Compreensão e interpretação.



## ABSTRACT

MACHADO, Terezinha Costa da Silva. *Reading and comprehension at education of young and adults*: theoretical and practical subsidies for reflection. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The main goal of this thesis is to identify and forward the possible solutions to the difficulties in reading by students from the Education of Young and Adults program. During the twenty-five years dedicated to the teaching at the Education of Young and Adults program, there were experiences, reading and information exchange with other teachers. Then, a Reading Project was elaborated, that could lead the students from the Education of Young and Adults program to success. Each semester, there would occur its replanning, correcting its flaws and adapting it to new classes. From Primary Education until Higher Education, it was possible to realize that the reading difficulties performed by the students from this segment were not something from the past, many of those doubts and gaps from undergraduate students that came from the Education of Young and Adults classrooms would remain unsolved, a fact that was the driving force for the searching of causes of students' failure related to reading. With the formulated hypothesis related to the difficulties in reading, the decision to come back to the field search and verify new hypothesis emerged at an Education of Young and Adults school, trying to reach the answers that could contribute to the Portuguese Language teaching, with the positive inclusion of more students. The main concerns were focused on vocabulary adequacy and text interpretation (comprehension), beyond the linguistics facts. With the research done, it was possible to confirm the hypothesis made on the draft of this Doctorate, that is, the vocabulary that was unknown interferes in the text comprehension, and that the lack of previous knowledge related to the subject may cause disinterest. Differentiating the use of denotative and connotative languages contributes to a bigger facility in catching the meaning of the text. It was noted the students' development through teacher's orientation, with the presentation of different texts of variable genres.

Keywords: Education of young and adults. Reading. Teacher training. Linguistic facts. Comprehension and interpretation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EJA</b> .....	17
1.1 <b>Histórico</b> .....	17
1.2 <b>Movimentos educacionais</b> .....	19
1.3 <b>Legislação vigente</b> .....	23
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b> ..	25
2.1 <b>Espaço da pesquisa: caracterização da escola, da turma e da professora</b> .....	26
2.2 <b>Perfil do aluno da turma pesquisada</b> .....	27
2.3 <b>Características dos alunos adultos</b> .....	30
2.4 <b>Características dos alunos jovens da EJA</b> .....	31
2.5 <b>Características comuns entre jovens e adultos</b> .....	31
2.6 <b>Formação dos professores</b> .....	32
<b>3 QUESTÕES TÉCNICAS SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA</b> .....	34
3.1 <b>A questão textual e as estratégias de leitura</b> .....	34
3.2 <b>Os diferentes tipos de texto</b> .....	40
3.3 <b>Considerações sobre concepção de leitura</b> .....	43
<b>4 PESQUISA DE CAMPO</b> .....	50
4.1 <b>Questionário, tabulação e análises críticas</b> .....	50
4.2 <b>Relação do aluno da EJA com a leitura</b> .....	57
4.3 <b>Análise crítica</b> .....	60
<b>5 PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA PARA O SEXTO ANO DA EJA</b> .....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema leitura, interpretação e compreensão de textos no segmento da Educação de Jovens e Adultos partiu de um interesse originado e vivenciado nos 25 anos de trabalho da autora em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro como professora de Língua Portuguesa.

Durante esse tempo, constatamos a dificuldade dos alunos em ler e em compreender o que liam; tal queixa era repetida por colegas, de outras disciplinas da Escola Estadual de Ensino Supletivo Dom Armando Lombardi, localizada na Praça Seca, Jacarepaguá.

A leitura faz parte da nossa vida; quando se lida com o analfabeto ou o pouco letrado, percebemos como esse se sente excluído, sem acesso às informações adquiridas pelo ato da leitura.

Um trabalho anterior, dissertação de mestrado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ), trata da composição do perfil do professor do ensino supletivo, no segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na década de 1990. A pesquisa *O perfil do professor de ensino supletivo*: um enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem realizou-se em dez escolas do estado do Rio de Janeiro e enfocou a concepção que os integrantes das equipes técnico-administrativo-pedagógicas e docentes tinham de seus alunos do ensino supletivo.

Para a análise dos resultados colhidos nessa pesquisa, adotou-se a categoria “linguagem”, em que, nas entrevistas gravadas, os professores respondiam a determinadas questões. Em seus depoimentos, os professores manifestaram, entre outras impressões, a ideia de que os alunos, em sua maioria, apresentavam “natural” dificuldade em ler e entender os textos em razão das limitações causadas por anos de afastamento da escola.

A pesquisa para a tese de doutorado em Língua Portuguesa, por sua vez, centrou-se no segundo segmento do ensino fundamental de jovens e adultos, denominado pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro de Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo de esclarecer as origens das dificuldades de compreensão na leitura, breve análise do vocabulário e alguns fatos linguísticos. O local selecionado foi a Escola Pio X, que, até dezembro de 2014, atendia a alunos do ensino fundamental do sexto ao nono ano

(diurno) e do Programa de Educação de Jovens e Adultos (noturno) com alunos na faixa etária acima de 17 anos, no horário das 18 horas às 22 horas, divididos em dez turmas: oito no PEJA II (do sexto ao nono ano) e duas no Peja I (da alfabetização ao quinto ano).

Após a aprovação em concurso público de Língua Portuguesa em 1970, assumi o cargo de professora na Escola Pio X em primeira escola. O período de magistério no antigo ensino supletivo foi de 1974 até 1998, na Escola Dom Armando Lombardi, que funcionava das 19 horas às 22 horas e era vinculada, à época, à Secretaria Estadual de Educação. Em reuniões, os professores e a equipe técnico-pedagógica analisavam as hipóteses sobre os motivos da evasão escolar: dificuldades na aprendizagem; má formação de leitores; cansaço; alimentação pobre etc. A escola requisitou à secretaria a oferta de merenda (jantar) às 20h30min. Quando, por motivo de falta d'água, não havia refeição ou se a merenda fosse apenas doce, muitos nem ficavam para as aulas. Informavam-se com os colegas, passavam pelo refeitório e, dali mesmo, iam embora. Havia também a crença da “cabeça-dura”, como os alunos se autodefiniam, por estarem afastados dos bancos escolares durante anos.

A EJA sempre ocupou um lugar de destaque na minha vida profissional. Embora concursada e aprovada para o cargo de professor I de Língua Portuguesa, poderia escolher escolas do ensino regular ou o ensino médio, mas a paixão residia na EJA. Anteriormente, já me interessara pelo trabalho com jovens e adultos, frequentava escolas noturnas estaduais e acompanhava uma amiga que lecionava no antigo ensino supletivo. Os alunos eram bem diferentes das turmas do ensino regular do município do Rio de Janeiro, onde trabalhava com Língua Portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental, em outra matrícula, na maioria das vezes com alunos de sétima e oitava séries, atualmente correspondentes ao oitavo e nono anos do ensino fundamental II. Os alunos da EJA valorizavam mais as aulas do que os do ensino regular. Esse fato encanta qualquer professor que faça da sala de aula o seu espaço preferido. Observar os alunos, acompanhá-los em suas dificuldades, preparar material adequado às especificidades, buscar novas estratégias para motivá-los e trocar experiências com os colegas na sala dos professores fizeram da matrícula de professor I de Língua Portuguesa um prêmio, embora ouvisse muitas lamentações, transcritas na dissertação do mestrado, em que se constatava que o trabalho com a EJA era encarado como “bico” por alguns. O mesmo professor que, nas turmas diurnas, lecionava com excelência em conceituadas escolas particulares, no horário noturno não se importava em atrasar e não cumprir o planejamento.

Na dissertação de mestrado apresentada na FGV/RJ, embora fosse outro o tema, buscávamos delinear o perfil do professor de ensino supletivo, dando-nos a chance de comparar a escola, como instituição, o conteúdo programático, os professores e o desenvolvimento dos alunos daquela época com a atual. As falas dos professores entrevistados ainda se repetem nos corredores escolares nas salas de professores e de reuniões, demonstrando não haver mudanças significativas. Abaixo, um fragmento de uma das respostas de um supervisor pedagógico:

Falta tudo para ele [o professor] ter um perfil renovador. A maioria das vezes, os mais jovens trazem uma proposta renovadora, os antigos trazem o cansaço e o desgaste de tanta decepção com mudanças de governos, administrações e nada mudado em termos de melhorias para o ensino supletivo. Isso desgasta e deixa-o marcado como mau professor. (MACHADO, p. 54,1990)

Aposentada do município e do estado do Rio de Janeiro, mantive vivo o interesse pelo ensino de Língua Portuguesa dos alunos da EJA. Desde 2000, o ensino superior tomou o lugar do magistério fundamental, em turmas de Formação de Professores e outros cursos de licenciatura, onde encontrei alunos egressos da EJA que “carregavam” lacunas em Língua Portuguesa. A defasagem no uso da língua prejudica a aprendizagem em outras disciplinas, uma vez que o idioma é a ferramenta de comunicação. Professores de diferentes disciplinas do ensino superior, por vezes, não conhecem e mostram dificuldades em lidar com a deficiência do aluno na ortografia e no uso indevido de normas gramaticais, além da limitação do vocabulário, que complicam na necessidade de uma leitura mais rápida e direta como na correção de uma prova. A maioria dos professores julga a EJA uma modalidade inferior que não prepara o aluno para a graduação. Os alunos, então, são penalizados por não demonstrarem saber linguístico à altura do esperado.

Como aluna de um lado e doutoranda e professora de outro, compreendi a dificuldade de quem trabalha e estuda ao mesmo tempo. As instituições universitárias em que passei a lecionar situam-se na Zona Oeste do Rio de Janeiro: Faculdades Integradas Simonsen e Universidade Cândido Mendes. Lá, grande parte dos alunos trabalha, sustenta família e não consegue passar no vestibular das faculdades públicas. O peso da mensalidade onera o orçamento familiar e não permite, na maioria das vezes, que os alunos comprem livros ou até mesmo façam cópias dos textos adotados nas aulas. As bibliotecas das instituições, embora bem aparelhadas, não dispõem de livros em quantidade suficiente para atender à demanda, o

que leva os estudantes a se comportarem como alunos da EJA, abandonando o estudo após os primeiros resultados negativos nas avaliações institucionais.

Nenhuma das instituições pesquisadas até agora oferece cursos de graduação na área de formação de professores de EJA. Na matriz curricular há uma disciplina cujo tema é fundamentos da EJA, insuficiente para mostrar uma dimensão aproximada do tipo de trabalho que se deveria desenvolver. Em geral, a ementa do curso se limita às questões legais, aborda de forma superficial a metodologia e não traça um perfil fidedigno do aluno. Como agravante, alguns professores iniciam as aulas na pressuposição de que os alunos portam pré-requisitos sobre o conteúdo lecionado, e por isso a lacuna da formação para o magistério se alarga ainda mais.

A cada leitura sobre o tema, mais complexa se tornava a definição do recorte a se pesquisar. O anteprojeto da tese aludia, segundo a análise da linguagem utilizada pelos alunos, às dificuldades no uso do vocabulário, nas estruturas frasais e textuais e outros fatos linguísticos no conhecimento prévio exigido pelo texto, além da variedade de visões de mundo. Havia hipóteses segundo as quais faltavam estratégias de leitura que levassem os alunos à construção do sentido dos textos e descrevessem a relação entre o aluno e a leitura. O levantamento não faz distinção entre interpretação e compreensão, embora haja autores que defendam e fundamentem essa diferença. Entretanto, no que concerne a uma das hipóteses, sobre a dificuldade trazida pelos alunos em relação ao vocabulário, não se fez um levantamento específico, nos textos, para que se pudesse obter uma resposta fundamentada para a questão. O método consistiu em anotar todas as palavras desconhecidas ou em cujo significado os alunos se detinham, embora não constituíssem um acervo que permitisse afirmar que a dificuldade de interpretação viesse exatamente do vocabulário.

A pesquisa surgiu da inquietação sobre os motivos das dificuldades em leitura e compreensão dos textos lidos pelos alunos da EJA.

O objetivo geral foi investigar de como a compreensão dos textos é dificultada ou facilitada pela forma elaborada pelo autor, considerando a seleção vocabular, o emprego das linguagens denotativa e conotativa e os fatos linguísticos.

Como objetivos específicos, selecionou-se a análise dos aspectos semânticos, do uso das linguagens denotativa e conotativa, para verificar o impacto causado por metáforas, metáforas mortas (fora do espaço/tempo vividos pelo aluno; por exemplo, a mediação em

relação à ambientação dos contos e dos romances de Machado de Assis, sendo quase impossível ao aluno da EJA compreendê-los) e ainda das questões dos fatos linguísticos que bloqueiam, pelo desconhecimento, a compreensão.

Os resultados da pesquisa de campo, descrita no Capítulo 4, a tabulação e a análise dos dados obtidos pela aplicação de um questionário, serviram de base para a reflexão sobre a relação do aluno da EJA com a leitura. O quadro teórico seguiu pelo viés da consciência histórico-crítica, fundamentada em autores com foco de pesquisas na leitura, para entender o modo pelo qual os alunos atribuem sentido e compreendem o texto e as estratégias de que se utilizam, proporcionando sugestões de planejamento de aulas aos professores de Língua Portuguesa e contribuindo para ampliar a possibilidade de sucesso do discente.

O caminho metodológico se iniciou com a aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a fim de traçar o perfil dos alunos da EJA, do sexto ano do ensino fundamental, com os quais se realizaria uma observação sistemática, uma vez por semana, na aula dedicada à leitura.

A reflexão baseada nos questionários demonstrou que a leitura sem compreensão era uma realidade evidente no grupo estudado, pois algumas respostas mostravam claramente a falta de entendimento. Investigar o perfil do aluno com dificuldade em leitura, com um instrumento que envolvia a própria leitura, possibilitou construir um perfil da turma que se confirmava a cada aula.

As respostas ao questionário serviram também ao planejamento das visitas, embasando os critérios selecionados para a observação dos alunos em sua relação com os textos.

A estrutura da tese consta de introdução, cinco capítulos, considerações finais e referências. Na introdução, descrevem-se as partes do anteprojeto de doutorado para que se pudessem acompanhar os desdobramentos do texto. No Capítulo 1, há um breve histórico da criação e da evolução da Educação de Jovens e Adultos e de movimentos educacionais. O Capítulo 2 traz a caracterização da clientela e a reflexão sobre a formação dos professores. O Capítulo 3 trata das questões teóricas concernentes às concepções de leitura que, na prática docente, nortearam as aulas na EJA, mesmo que alguns textos só tenham sido lidos na revisão bibliográfica para a fundamentação da tese, escritos anos após o exercício de planejamentos das aulas ministradas na década de 1970. O Capítulo 4 descreve o questionário que serviu de

base para a pesquisa de campo. Nele encontra-se a tabulação das respostas e breve análise da relação dos alunos com a leitura, uma visão do espaço da pesquisa e a caracterização da escola, da turma e da professora. O Capítulo 5 encerra a tese com uma proposta de projeto de leitura que reafirma a dimensão da leitura como a grande aliada do aluno em seu crescimento sob a ótica da professora que desenvolveu o projeto durante mais de vinte anos.

Apesar do hiato entre a tese e as aulas na EJA, continuar lecionando para jovens e adultos, mesmo no ensino superior, ampliou as questões sobre a dificuldade na leitura e tornou possível o delineamento de novas possibilidades para renovar o projeto que embasou as aulas de leitura durante o período de docência na EJA, embora a cada semestre se introduzissem modificações após a análise de sua aplicação. Uma turma nunca é igual a outra.

O *corpus* constituiu-se dos textos aplicados em aula pela Professora Maria para a para a introdução de fatos linguísticos e do estudo de vocabulário retirados de material cedido pela Secretaria Municipal de Educação ao ensino fundamental regular. Ela os selecionava pela faixa etária dos alunos, alterando, entretanto, a forma e o tempo de aplicação. Apostava na formação do sujeito como possibilidade plena de alcançar a cidadania, no encontro das vivências e das experiências pessoais com o saber constituído apresentado pela escola.

No sistema público ou particular, constata-se que o aluno, o professor e a escola objetivam melhorar a formação educacional para a vida em sociedade e aumentar a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho; entretanto, há dúvida de como alcançar esse resultado se o que se vê é que o aluno lê e escreve para o professor. Necessita-se de um estudo fundamentado na realidade das aulas para a EJA; educar para o mundo não é prender-se apenas à realidade de textos da escola, mas diversificar experiências com a leitura, incluindo os interesses de cada um.

Da década de 1970 até os dias atuais, por mais que o professor critique o programa de ensino e queira alterá-lo, não há liberdade suficiente por parte dos sistemas educacionais. Fala-se em adequação do programa à realidade e ao ritmo de aprendizagem, mas se o professor não cumprir o planejamento, será mal avaliado. Essa dicotomia dificulta o caminho da escola em seus propósitos.

Foram estas as perguntas norteadoras no anteprojeto de doutorado sobre a dificuldade de leitura no segmento da EJA: 1. “Seriam os textos fora da realidade ou do interesse dos alunos?” 2. “Há expressões ou palavras desconhecidas que causariam estranheza no aluno,



comprometendo a compreensão do texto?”, sobre esta última tivemos a oportunidade de registrar a ocorrência, porém não foi feito um levantamento que nos autorizasse a afirmá-la como verdadeira. Essas perguntas, na prática, se ampliaram para os fatos linguísticos estudados nos textos, os quais a professora destacava, explicando sua função na construção da coesão e da coerência. A metodologia escolhida pela professora objetivou ampliar o vocabulário, que na maior parte das vezes se restringia a parte oral, embora, em outras aulas, a professora Maria escrevesse no quadro as palavras com seus significados, colaborando para o entendimento deste no texto, além de destacar os fatos linguísticos como classes gramaticais, gêneros textuais, sinônimos e antônimos, noção de denotação e conotação, entre outros. Os alunos que desconheciam determinadas palavras respondiam às perguntas orais de forma equivocada. Sempre que tal fato ocorria, a professora voltava ao texto e encorajava os alunos a descobrir, pelo contexto, o significado. A aula era movimentada, pois os alunos expunham suas ideias frequentemente.

A questão da leitura e da atribuição de sentido às palavras, paralelamente à forma como os alunos demonstravam compreender o texto, com ou sem imagens, ganhava diversidade de olhares. A mensagem compartilhada não apontou para uma única interpretação (compreensão). São muitas as variáveis intervenientes na leitura; por exemplo, os personagens, se houver, podem representar pessoas públicas ou históricas desconhecidas dos alunos, e isso afeta a compreensão pelo desconhecimento da personalidade. O mesmo acontece em relação às metáforas mortas: frases ou expressões coloquiais utilizadas por autores do passado, desconhecidos pelos estudantes atuais.

Tudo se pode tornar um ato de leitura. Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (1991), falava sobre a leitura de mundo, antes mesmo de iniciar os estudos. Ao observar-se uma pessoa, é possível inferir, pelas roupas que veste, pelo modo de falar ou pela postura, o grupo social a que pertence, o seu grau de instrução. Do mesmo modo, ao observar-se uma paisagem ou sua representação, num quadro, os detalhes são importantes na apreensão do sentido.

Toda imagem (pintura, escultura, fotografia) tem uma história, um texto que poderá ser lido por qualquer um e cuja interpretação ganha contornos diferentes de acordo com o conhecimento de pintura, a cultura, a observação de detalhes da época.

Na compreensão de textos, a intertextualidade é, destacadamente, fator de construção de sentido, pela sua riqueza de possibilidades. Quanto mais conhecimento tiver o leitor, mais

fatos virão à lembrança para o auxiliarem a melhor compreender o texto. O aluno situa-se no mundo segundo hábitos culturais, como leitura de livros, jornais, revistas, idas ao cinema e ao teatro, viagens, e pelo conhecimento assim acumulado é capaz de construir pontes entre fatos e imagens diferentes.

O aluno da EJA, pela faixa etária, carrega uma visão de mundo, com muitos apelos visuais por meio de imagens, símbolos e signos. O questionário aplicado, com o objetivo de levantar o perfil do aluno, mostrou-se de grande valia para a análise das respostas, contextualizando a profissão, local de moradia, preferências de lazer, gostos e hábitos culturais.

Inicialmente, o conjunto autor-texto-leitor envolve uma atividade abstrata, e o leitor não tem fundamento para afirmar a intencionalidade do autor sobre o tema abordado. É razoável pensar que, quanto mais letrado o leitor, mais facilmente perceberá o sentido atribuído pelo autor.

Talvez uma das deficiências do aluno da EJA mais comentadas pelos professores consista em seu vocabulário restrito, quase sempre composto de gírias ou expressões populares menos valorizadas pela sociedade. Nem sempre sua visão de mundo é menor do que a dos professores, e sua fala, fora da norma padrão, mas tão somente característica da comunidade onde se criou e vive. São comuns, até entre pessoas letradas, pequenos desvios da norma padrão e a expressão de vícios de linguagem. Esse hiato entre professor e aluno, se não for diminuído por meio da aprendizagem, distanciará ainda mais o estudante do objetivo principal da escola: desenvolvê-lo, independentemente do grau de conhecimento e da faixa etária.

Pelo exposto, evidencia-se a importância do estudo do tema leitura: interpretação e compreensão pela função que exerce na sociedade do conhecimento e de recursos tecnológicos. Esta tese traz colaborações para melhorar o espaço do aluno da EJA na sociedade de seu tempo, na condição de leitor eficiente.

# 1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EJA

## 1.1 Histórico

As origens da educação de jovens e adultos remontam ao período colonial, com a iniciativa dos padres jesuítas na catequese dos indígenas.

A educação regular, no período colonial e mais ou menos institucional na época, desenvolveu-se em três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, entre as quais se incluiu a expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e a do período em que D. João VI, rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Os jesuítas centravam-se na catequização, na expansão da fé cristã, simultaneamente à transmissão dos conhecimentos escolares. Não havia a preocupação, na educação de jovens e adultos, da sistematização por parte do sistema do governo colonial. Não consta nenhuma ação efetiva que destacasse esse segmento de ensino que permaneceu até o período pombalino (gestão do Marquês de Pombal, secretário de estado de Portugal de 1750 a 1777), e que termina com a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus do Brasil. Em seguida, organizaram-se as escolas em consonância com os interesses do Estado que, em período de mudanças, recebia a família real no Brasil, com D. João VI. Os esforços se concentraram na área política, em razão das divergências com Napoleão Bonaparte e da aliança com a Inglaterra; por isso, as atividades educacionais, entre outras, perderam importância.

A educação regular, no período colonial e mais ou menos institucional na época, se desenvolveu em três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759 e a do período em que D. João VI, então Rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Os jesuítas centravam-se na catequização, na expansão da fé cristã, simultaneamente à transmissão dos conhecimentos escolares. Não havia a preocupação, na educação de jovens e adultos, da sistematização por parte do sistema do governo colonial. Não consta nenhuma ação efetiva que destacasse esse segmento de ensino que permaneceu até o período pombalino (gestão do Marquês de Pombal, secretário de estado de Portugal de 1750 a 1777), e que

termina com a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus do Brasil. Em seguida, organizaram-se as escolas em consonância com os interesses do Estado que, em período de mudanças, recebia a família real no Brasil, com D. João VI. Os esforços se concentraram na área política, em razão das divergências com Napoleão Bonaparte e da aliança com a Inglaterra; por isso, as atividades educacionais, entre outras, perderam importância.

Na época da chegada dos jesuítas e dos degredados portugueses, que desembarcavam no país sem família e mantinham relações com índias, predominavam os falares do tupi. Os filhos falavam a língua autóctone; os pais, além de se comunicarem por sinais, aprendiam a língua nativa como segunda língua. A língua falada pelos nativos passou a ser chamada de língua geral, segundo Rodrigues (1996, p. 6 a 18).

Os primeiros mamelucos (descendentes de índios com brancos europeus), aprendiam a língua materna, indígena. Diferentemente, as famílias portuguesas, ao chegar no fluxo da colonização, ensinavam aos filhos a língua portuguesa.

Com a Independência do Brasil, foi promulgada a primeira Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824), que em seu artigo 179 garantia: “XXXII. “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.”

Apesar do que a Constituição preconizava, a classe pobre não era favorecida, não tinha acesso às escolas. Desde o início, no Brasil, a educação é para todos, mas não os alcança verdadeiramente.

Com a República, em 1889, proclamada pelo marechal Deodoro da Fonseca, o discurso seguia em prol da educação, porém com ações que a colocassem em plano superior. Anteriormente à República, em 1882, Rui Barbosa foi um dos seus defensores, detalhando um diagnóstico da realidade brasileira, a precariedade do ensino para o povo e apresentando propostas de ampliação de escolas.

Uma nova Constituição foi promulgada, em 1934, mas o então presidente Getúlio Vargas tornou-se ditador, criando um novo regime que chamou de Estado Novo. Em consequência, nasceu mais uma constituição, a de 1937, elaborada por Francisco Campos. Nela, o Estado abria mão da educação pública, tornando-se subsidiário e não órgão central responsável das ações educativas.

Na década de 1940, pensava-se que o analfabetismo fosse responsável pela pobreza e marginalização; o adulto analfabeto não poderia votar ou se votado. Foi com o fim do Estado Novo que se iniciou a redemocratização, e nesse objetivo criou-se a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, que previa a alfabetização em três meses e ainda a conclusão do curso primário em tempo menor.

Não havia interesse, no período ditatorial, em que a educação fosse para todos, pois o ensino crítico dificultaria a aceitação das imposições governamentais; entretanto, interessava a educação profissionalizante para capacitar jovens e adultos para formar mão de obra para o trabalho na indústria. A Lei Orgânica do Ensino Público, durante a gestão do ministro Capanema, já anunciava o segmento do ensino supletivo.

Paulo Freire, educador brasileiro, atuou nas décadas de 1960 a 1990, passou pelo exílio durante o regime militar (1964-1985) e lutou pelo fim do elitismo. Sua meta era a educação democrática, para todos, sem distinção de idade e libertadora, partindo da realidade e da vivência dos alunos para a alfabetização. Criou o método Paulo Freire, na intenção de superar a dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo o saber de todos ao entrar na escola, com visões de mundo particulares. Como marxista, levou a campo a concepção de que o homem é o sujeito de sua história, e pode transformar a sua vida, tomando a palavra daqueles que até então a monopolizavam.

## **1.2 Movimentos educacionais**

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado pela Lei 5.379/67, durante o governo do marechal Castelo Branco, como um movimento de educação de jovens e adultos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Ao estabelecer como centro o ato de ler e de escrever, assemelhava-se ao método Paulo Freire. Trabalhava com cartazes de famílias silábicas, quadros, fichas, mas o processo de ensino não era dialógico, como o de Freire, sem formação crítica aos alunos.

A história da educação de jovens e adultos é recente; durante muitos anos existiram as escolas noturnas para alfabetização da clientela da EJA.

Com o Brasil entrando na era da industrialização, em meados do século XX, a demanda por mão de obra especializada cresceu e surgiram mais escolas para capacitar jovens e adultos, que migravam da zona rural para os centros urbanos, na expectativa de entrar no mercado de trabalho. A necessidade de alfabetizados para as indústrias exigiu um número maior de escolas noturnas.

Outro ponto importante que fortaleceu a permanência da EJA foi a situação eleitoral, pois somente os alfabetizados votariam. A primeira campanha para atender a EJA foi em 1940, e propunha alfabetizar adultos em três meses. Com o fim dessa campanha, Freire ficou responsável por organizar um programa nacional de alfabetização de adultos. O trabalho foi interrompido com a chegada da ditadura militar, e Paulo Freire passou a ser encarado como ameaça ao regime. A EJA passou ao controle do governo, que criou o Mobral.

O censo de 1940 demonstra que as ações governamentais foram tímidas em face do imenso vazio na área educacional, e o resultado soou como um alarme: 55% da população brasileira acima de 18 anos continuava analfabeta. Desde então, o Brasil se compromete a “atender às orientações internacionais da Unesco” (DOCUMENTOS NORTEADORES DO PEJA/RJ, 2012). É justo querer para o Brasil um espaço relevante perante os demais países, mas, por suas dimensões continentais, o país enfrenta dificuldades de diversidades e de especificidades que emperram até hoje o objetivo de conseguir uma educação básica de qualidade.

O decreto-lei 8.529, de 21 de janeiro de 1946, assinado durante o ministério de Capanema, separa o ensino primário supletivo em seu artigo 4º: “O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo”. Em seu artigo 5º, esclarece a ligação do ensino primário regular com o supletivo: “(3) O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato em geral”. Em seu Capítulo III, estabelece a designação de E. S. para as escolas públicas e C. S. para estabelecimentos particulares.

O Capítulo V, “Da orientação do ensino primário supletivo”, diz em seu artigo 11º: “O ensino primário atenderá aos mesmos princípios indicados no artigo anterior, em tudo quanto se lhe possa aplicar no sentido de melhor ajustamento social de adolescentes e adultos”. Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a orientação de Lourenço Filho, destinada, principalmente, ao meio rural. Previa a alfabetização em três meses, organizando o curso primário em dois períodos de sete meses, propondo uma visão mais ampla da educação e que privilegiasse noções de cálculo elementar, higiene,

saúde, puericultura, geografia, história e cidadania. As mulheres recebiam noções de economia doméstica. Nos princípios da EJA, ainda sem intenção de um segmento à parte, já se via que o estudo da Língua Portuguesa não era contemplado após a alfabetização, como se, sem ele, se pudesse dar conta de todos os estudos posteriores de outras áreas.

Em 1952, surgiu nova ação governamental em alguns lugares, substituindo a anterior pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), por iniciativa dos ministérios da Educação e Saúde com o ministério da Agricultura.

A década de 1960 foi rica em experiências educacionais que incorporavam os princípios da educação e cultura popular às práticas pedagógicas. Em contexto nacional e mundial de lutas políticas, um dos principais movimentos foi proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1963. O Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire de alfabetização, tinha uma visão socialista. A partir da virada política com a entrada dos militares no poder, o programa foi abafado, cedendo lugar a iniciativas mais conservadoras como a Cruzada ABC e o Mobral, em 1967.

O Mobral iniciou seu programa de alfabetização em 1970 com verbas oriundas da Loteria Esportiva, “dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. O material didático e a técnica pedagógica inspiravam-se no citado método Paulo Freire, contudo, com uma nova orientação que esvaziava a ótica problematizadora inicialmente proposta e seu corpo docente constituído por pessoas sem formação específica e, em muitos casos, ainda adolescentes”. (DOCUMENTOS NORTEADORES DO PEJA/RJ, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 5.692/71 regulamentou o ensino supletivo, dedicando um capítulo específico para a EJA. A lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos sete aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania.

A LDB n. 5.692/71 e o Parecer 699/70 do Conselho Federal de Educação reorganizaram o ensino supletivo em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Assim, toda a ação educacional que não se encaixasse no ensino regular passava a fazer parte do ensino supletivo. Tornou-se necessária, para coordenar tal abrangência, uma reestruturação do MEC e criação do Departamento de Ensino Supletivo (1972-1979). Entre outras funções, o departamento se responsabilizou pelas ações da Programa Nacional de

Teleducação (Prontel), que coordenava as ações da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (extinta Fundação Roquete Pinto, do Projeto Minerva e da Rádio MEC, antes Ministério da Educação, atualmente Música, Educação e Cultura).

Em 1985, extinguiu-se o Mobral, substituído pela Fundação Educar, com o propósito de apoiar técnica e financeiramente as iniciativas de alfabetização já existentes.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), criado em 1985 como Programa de Educação Juvenil (PEJ), fazia parte do plano de metas do primeiro governo de Leonel Brizola (1982-1986), cujo vice-governador era Darcy Ribeiro.

Inicialmente, o Peja foi implantado no horário noturno, em vinte Cieps no município do Rio de Janeiro, com 15 alunos por turma.

Em 1987, passou a ser organizado em dois blocos, um para a alfabetização e outro para as séries iniciais do ensino fundamental.

Após várias mudanças implementadas pelos governos posteriores, em 1996 firmou-se um convênio entre MEC e a SME/RJ, que destinava recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ao município do Rio de Janeiro.

No antigo ensino supletivo, as escolas pertenciam à rede estadual de ensino, que alugava o horário noturno das escolas municipais, que só funcionavam no horário diurno. O Estado provia as escolas de direção, professores, funcionários administrativos, material escolar e de secretaria, produtos de limpeza e merenda. Havia diferença administrativa entre as direções que recebiam ordens emanadas de secretarias de Educação diferentes. Debatia-se pela democratização do uso de todas as salas de aula, mas, no final, o que se via era que o município detinha um poder maior e fechava as salas que queria, entre elas, quase sempre, a de professores e a biblioteca. Até que, após novos entendimentos, a EJA passou a fazer parte da rede municipal de ensino, com uma só direção e mais um professor orientador para o Peja.

Com a nova Constituição de 1988, em seu artigo 208, o ensino supletivo ganhava nova visão: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do [...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram *acesso na idade própria*” (grifo nosso).

Na década de 1990, o governo instituiu parcerias com municípios, universidades, grupos informais e organizações não governamentais (ONGs) para se engajarem na EJA.



Criaram-se fóruns, que, em 1997, passaram a registrar sua história no documento *Boletim da ação educativa*.

Apesar das seguidas mudanças, o resultado colhido não era bom, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios): 9,6% entre os maiores de 15 anos são analfabetos, quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária. Ainda em 2010, a PNAD divulgou outro dado: um em cada cinco brasileiros de 15 anos ou mais (23,3% do total) é analfabeto funcional, ou seja, tem menos de quatro anos de estudo.

### 1.3 Legislação vigente

Com a finalidade de apontar os documentos que, atualmente, constituem a base legal do funcionamento da EJA no Brasil, cita-se:

1. O artigo 208 da Constituição de 1988: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”
2. A LDB 9.394/96, cujos artigos 37 e 38 tratam da EJA. Explicita a responsabilidade do poder público para essa parcela da população: “[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.”
3. A Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
4. O Parecer n. 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do relator Jamil Cury, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. De acordo com as DCN/EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções: reparadora (direito a acesso ao estudo), equalizadora (possibilidade de reinserção na vida social) e qualificadora (educação permanente, possibilitando o exercício da cidadania plena).

A legislação em vigor sobre a EJA garante o acesso de jovens e adultos à escolarização formal no segmento da EJA. Na prática, entretanto, o que se constata, por dados

fornecidos por órgãos governamentais e pela Unesco é que não se alcançou a melhoria desejada em relação aos índices de analfabetismo. Os dados da PNAD, nos últimos anos, demonstram que a taxa de analfabetismo entre maiores de 15 anos ainda não é aceitável, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1- Demonstrativo dos percentuais de alfabetização de 2011 a 2013

ANOS/PNAD	QUANTITATIVO DE ANALFABETOS	TAXA DE ANALFABETISMO
2011	12,9 milhões	8,6%
2012	13,2 milhões	8,7%
2013	13,3 milhões	8,5%
2014	Ainda sem dados publicados	—

Fonte: sala de imprensa.ibge.gov.br/noticias  
(Último quadro da PNAD sobre o analfabetismo)

De acordo com o levantamento divulgado pela Unesco, em 29 de janeiro de 2014, o Brasil tinha a oitava maior população de analfabetos no mundo, em torno de 14 milhões de pessoas. Nesse relatório, a organização mundial assinala que o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão próximos de alcançar os objetivos de educação para todos até 2015. Tais metas foram firmadas por 164 países, incluindo o Brasil, no Acordo de Dakar, Senegal, em 2000.

Por que há leis tão humanistas e progressistas relativas à educação de jovens e adultos sem escolarização e não se obtêm melhores resultados? Quando os meios de comunicação noticiam que as verbas para educação vêm sofrendo repetidos cortes, pode-se afirmar que há pistas para a resposta. Sem investimentos financeiros que englobem melhores condições para alunos e professores, com tecnologia que ajude, mais rapidamente, a levar os alunos da EJA a se inserirem no mundo atual, além de intervenção nos cursos de formação de professores, reformulando a matriz curricular com disciplinas que proporcionem ao professor maior conhecimento específico sobre a EJA, não se poderão esperar resultados melhores.

Ainda há agravantes como o baixo salário dos professores e a falta de cursos de atualização que façam parte de uma agenda sistemática.

Por que os professores de sala de aula, cuja percepção é mais aguçada em relação aos problemas que enfrentam, não são ouvidos pelas autoridades? Por que se trabalha com livros didáticos muito pouco atualizados, em sua maioria, produzidos por burocratas que os concebem em suas salas com ar condicionado, geralmente a quilômetros de qualquer sala de aula? Trabalhar somente com a teoria e adiar o confronto com a prática é fugir ao que se chama de *práxis* pedagógica, conceito muito falado e pouco vivenciado. Não se pretende discutir a questão do interesse econômico que existe no mercado editorial de livros didáticos, mas bastará uma superficial análise de um professor bem formado para reprovar algumas dezenas de livros editados e adotados até por escolas públicas.

Volta-se à questão do professor que não teve uma boa formação e em cuja graduação ainda ficaram lacunas sobre vários pontos que valorizam um livro didático.

A *práxis* pedagógica não se sustenta apenas com os estágios. É na sala de aula que o professor reúne teoria e prática. Se houver um bom orientador pedagógico na escola, colegas dispostos a melhorar a qualidade de ensino com debates, com datas sistemáticas, marcadas na agenda escolar, para estudarem juntos, será cumprido o que a LDBN 9.394/96, artigo 61, chama de capacitação em serviço.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

### 2.1 Espaço da pesquisa: caracterização da escola, da turma e da professora

Foi escolhida para a realização da pesquisa de campo a Escola Municipal Pio X, na Rua Serra Negra, nº 103, Tanque, Jacarepaguá, município do Rio de Janeiro. O estabelecimento atende alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos do Peja, com faixa etária igual ou superior a 18 anos, distribuídos em dez turmas: duas turmas do Peja I (alfabetização ao quinto ano) e oito do Peja II (do sexto ao nono ano).

O quantitativo estimado para cada turma é de trinta alunos, embora a matrícula registre 78, no total de dez turmas, ao final de 2013. Nesse segmento, a evasão é grande, principalmente no terceiro trimestre. Os alunos abandonam a escola e retornam repetidas vezes.

O corpo técnico-pedagógico-administrativo se compõe de uma diretora, uma diretora-adjunta e uma professora-orientadora.

Cumpriram-se as exigências para a atuação como pesquisadora na rede pública de ensino. A escolha da Escola Municipal Pio X deu-se por vários motivos: escola em que fiz o curso primário, a primeira em que atuei como professora de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro (antigo supletivo) e ainda como professora de Língua Portuguesa do município.

Em dezembro de 2013, a 7ª CRE (Barra-Jacarepaguá) concedeu autorização para visita à escola a fim de avaliar a situação do ensino de jovens e alunos. Fui recebida pela diretora-adjunta, que me apresentou à professora Maria, da turma indicada para a pesquisa.

A turma era pequena e ainda havia alguns faltosos. Estávamos no mês de dezembro de 2013 e próximo ao conselho de classe em que se indicariam os alunos que permaneceriam mais um período no Bloco I e os que iriam para o Bloco II se alcançassem os objetivos.

A Professora explicou como funciona, na prática, o sistema de promoção do aluno. A passagem de uma UP para outra é automática, não há retenção do aluno para o próximo ano,

definitivamente, pois durante o próximo trimestre, de acordo com o seu desenvolvimento poderá passar para o sétimo ano e seguir os estudos normalmente.

Eis o quadro desenhado pela Professora:

Quadro 2- Avaliação do 2º segmento da EJA no Ensino Fundamental

<b>Passagem automática</b>	<b>BLOCO I</b>	<b>Passagem automática</b>	<b>BLOCO II</b>
	UP 1 ⇒ 6º ano		UP 1 ⇒ 8º ano
	UP 2 ⇒ 6º e 7º anos		UP 2 ⇒ 8º e 9º anos
	UP 3 ⇒ 7º ano		UP 3 ⇒ 9º ano

Fonte: Documentos Norteadores do PEJA, 2012.

O aluno que obtiver o conceito I (insuficiente) poderá cursar a UP 1 mais de uma vez, de acordo com a deliberação do conselho de classe, tanto no bloco I como no II. A EJA trabalha com os conceitos I (insuficiente), R (regular), B (bom) e MB (muito bom). Somente o conceito I retém o aluno na unidade de progressão. O ano letivo é dividido em três trimestres; assim, o aluno tem três oportunidades de avançar.

## 2.2 Perfil do aluno da turma pesquisada

Alguns alunos não demonstraram vontade de colaborar, talvez por não me conhecerem ou pelo fato de o formulário conter perguntas que lhes geravam dúvidas.

Considerei-os como colaboradores da pesquisa: responderiam ou não, de acordo com a vontade. Também sinalizei que não precisariam responder a todas as questões.

Algumas respostas, pela semelhança, foram agrupadas num só tipo de frase.

*Em quase todas as respostas, fizemos alterações não invasivas, apenas para manter a coerência, outras não foram aproveitadas por falta de sentido.*

O perfil do aluno da EJA não é muito diferente das turmas da década de 1990, quando fomos a campo para elaborar parte da dissertação de mestrado. As dificuldades guardam semelhanças: os adolescentes são barulhentos, falam demais, movimentam-se na sala de aula, não fazem todos os exercícios propostos, sempre que a professora permite descem para beber água ou ir ao banheiro, não aparentam vontade de evoluir na aprendizagem.

Já os adultos mostram cansaço, mas são motivados para aprender, jantam na escola antes da aula com maior regularidade que os mais jovens, revelam maior responsabilidade com as atividades propostas, gostam de participar da aula, interrompem para perguntas pertinentes.

Os resultados das avaliações mostram, apesar das diferenças de postura entre jovens e adultos, que, mesmo não sendo regra, apesar do esforço dos mais velhos, a maior parte dos mais novos apresenta melhor rendimento, com exceção daqueles que não se concentram e não realizam as tarefas.

O que marcou maior diferença foi a demanda por esse segmento. As turmas na década de 1990, que passavam de quarenta alunos, atualmente não chegam a trinta, com muitas desistências antes do final do trimestre.

### **Professora da turma**

A professora, aposentada em uma matrícula pelo município do Rio de Janeiro e prestes a fazê-lo na segunda, tem larga experiência no magistério, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Durante a pesquisa, focalizamos as aulas de leitura e as dificuldades de compreensão dos alunos.

O seu sucesso com a metodologia empregada possivelmente se originou da descentralização do poder de professor, sem perda da autoridade. A liberdade nos diálogos travados conferia maior leveza à aula, os alunos não mostravam medo ou vergonha em perguntar. Havia uma rotina positiva no encaminhamento da aula. Assim que assimilavam a metodologia da professora, perdiam a ansiedade pelas respostas prontas e certas. A professora sempre ressaltou que, para compreender bem um texto, necessitariam de mais de uma leitura,

não ignorando palavras de significado desconhecido. O enriquecimento do texto era obtido em conjunto. O aluno que sabia mais pedia a palavra e a socializava.

O fato de abrigar uma diversidade tão especial em suas turmas reafirma a política de inclusão do município. Entretanto, na prática, é difícil trabalhar com os que sobressaem negativamente, numa época em que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) dita as normas, e os alunos, menores de idade (exceções), o usam a seu favor: qualquer fato gera constrangimento ou acusação de preconceito. A professora conseguiu, sem dúvida, durante os três trimestres da pesquisa, harmonizar os conflitantes interesses de jovens e adultos.

A amplitude da faixa etária, começando aos 18 anos, sem limite para matrícula, faz esse segmento uma experiência única em diversidade de visões de mundo, maturidade, expectativas, interesses e modos de aprender.

Muitos adultos não detêm conhecimentos das novas tecnologias, fato que os diferencia radicalmente dos jovens, que não largam seus celulares conectados à internet. A diferença de idade afeta o aprendizado, uma vez que os jovens consultam qualquer assunto e, rapidamente, chegam a um resultado, ao contrário dos mais velhos, com dificuldade de lidar com aparelhos eletrônicos e que preferem pesquisar em livros, dicionários, revistas e jornais. Ainda, os jovens também estudam para ingressar no mercado de trabalho ou melhorar a sua vida profissional, enquanto os adultos objetivam ascender em seus cargos ou para aumentar os proventos para a aposentadoria.

Segundo a concepção de Paulo Freire (1991), com formação em Língua Portuguesa, o indivíduo é um sujeito histórico, fruto de seu tempo que carrega as marcas culturais de onde vive. O jovem ainda constrói o seu estar no mundo, inserido no grupo social, o que acarreta algumas incompatibilidades em sala de aula, com sua irreverência pela imaturidade, a noção de que é jovem e há muito tempo para aprender. Por vezes é indisciplinado, o que compromete a harmonia, pela visão de mundo diferente dos alunos adultos.

Ao contrário do jovem, o adulto tem premência de tempo, com responsabilidades de família e necessidade de segurança profissional num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Em minoria, há a clientela de idosos, que já não se alimenta de sucesso profissional, com filhos criados, com netos, procurando elevar a autoestima, transitando com mais

facilidade nos diversos níveis sociais. Pretendem adquirir novos conhecimentos e ampliar a própria visão de mundo.

### 2.3 Características dos alunos adultos

O alunos adultos geralmente são oriundos de camadas sociais pobres, filhos de trabalhadores (frequentemente analfabetos), alguns com curta permanência no ensino fundamental regular; trabalham em ocupações não qualificadas pela baixa escolaridade; chegam à escola, vindo diretamente do trabalho, portanto cansados, mal alimentados e, por vezes, com sono, crendo que, por serem mais velhos, haverá dificuldade na aprendizagem. Aceitam o fato como natural.

Os adultos detêm motivações e percepções diferenciadas. Buscam o conhecimento, maiores informações sobre o cenário mundial, demonstram interesse em participar de diálogos sobre diversos assuntos como economia, costumes, crises políticas, além da necessidade de realização pessoal e no interior do grupo. Apresentam maior atenção e concentração nas aulas, objetividade nas questões debatidas, e mostram que sabem o que querem.

O prestígio social é visto como consequência daqueles que estudaram, e o estudo possibilita a ascensão profissional.

Aproveitando-se da formação diferenciada de sua turma, a professora procurou, com base na oralidade, uma forma prazerosa de selecionar e apresentar os textos. A riqueza e os múltiplos gêneros textuais são observados de forma mais clara, passando, entretanto, por um crivo mais consciente quando migram para o escrito. Algumas falhas do registro oral são resolvidas na escrita, porque se verifica um distanciamento entre o que se fala e o que se escreve.

Entre os gêneros textuais de maior circulação, destacavam-se *curriculum vitae*, reportagens publicadas nos jornais e revistas, receitas culinárias, letras de músicas, bulas de remédios, e-mails, poemas, piadas, rótulos diversos. Alguns foram citados nas respostas ao questionário.



O conhecimento adquirido na escola, quando contextualizado, permite maior assimilação das informações passadas pelo professor. Os textos para leitura eram analisados não só pela estética, mas se agregava a sua forma de produção, com os diversos tipos de enunciados que são compostos e respectivas funções sociais que representam.

#### **2.4 Características dos alunos jovens da EJA**

Os alunos jovens sentem-se excluídos, pois, ao completarem 18 anos, são desligados do ensino regular e matriculados na EJA. Têm maiores chances de concluir o ensino fundamental e o ensino médio, por não deixarem de frequentar a escola. São mais ligados ao mundo, em atividades de trabalho e lazer. Dominam, com mais facilidade, as novas tecnologias. A maioria é solteira, sem filhos e vive com pais, tios ou avós. Relacionam-se com maior frequência e facilidade com pessoas letradas, escolarizadas e urbanas. A autoestima aumenta a chance o sucesso dos alunos que, frequentemente, ingressam no Ensino Médio.

A relação que os jovens estabelecem com os gêneros textuais é diferente da dos mais velhos. Os jovens não se prendem à leitura dos enunciados e não apresentam constância na forma. A idade e a visão de mundo, menos ampla do que a dos adultos, diminui a possibilidade de enriquecimento de suas produções escritas. Na tabulação dos dados do questionário, algumas respostas não mantinham relação com o enunciado. Durante as aulas de leitura, a professora, por vezes, precisava nomear os alunos para responderem à questão pertinente ao gênero, pois os jovens preferiam esperar os mais velhos se pronunciarem para se exporem. Essa conduta, aos poucos, desapareceu; os jovens perderam o receio de falar, já que o clima na sala de aula era de respeito.

#### **2.5 Características comuns entre jovens e adultos**

Oriundos de meio pobre, ambos os públicos têm dificuldade para aquisição do material escolar específico, de locomoção e de alimentação adequada. Frequentemente desistem dos estudos, mas tanto nos jovens quanto nos mais velhos se observa a mesma capacidade cognitiva. Por crenças ou dificuldades em frequentar com regularidade as aulas, alcançam um rendimento aquém de outras classes sociais mais abastadas que concluem seus estudos na idade apropriada, pois não precisam trabalhar para garantir o sustento. Muitas vezes são submetidos a práticas pedagógicas infantilizadas, e se desinteressam da temática das aulas.

## **2.6 Formação dos professores**

O professor da EJA exerce papel fundamental: o de transformar as dificuldades encontradas em possibilidades de êxito. Estabelecer um elo afetivo no acolhimento de seus alunos, constitui-se no primeiro passo para que eles se sintam incluídos e aceitos, gera boa vontade com o ensino e o desejo de aprender.

Em seu processo de formação, atualmente, os professores da EJA geralmente encontram na matriz curricular da graduação em Letras uma só disciplina referente ao grupamento, insuficiente para se tornar um bom profissional da EJA. Há itens que contribuem para melhor desempenho, mas ainda faltam outras disciplinas que complementem o currículo de EJA. Ainda não há instituição com essa especialização profissional.

O professor da EJA deve atualizar-se com as novas concepções de ensino e estar consciente de que seus alunos não são mais crianças. Entre outras ações, deve evitar lançar mão de livros didáticos infantis, mesmo que sejam de boa qualidade, com textos fora da faixa etária e da área de interesse. O professor deve aumentar seu conhecimento sobre as características de seu público, a fim de ministrar aulas que o atinjam. Deve estimular seus alunos a serem assíduos, bem como estabelecer um acordo para a execução de tarefas, a fim de evitar o sentimento de fracasso.

O professor deve, ainda, ter como premissa que a escola não é do Estado, do diretor ou de outrem, mas do aluno. É preciso buscar o fator de “pertencimento” pelo grupo que frequenta a EJA, para que os indivíduos se sintam importantes na medida em que aceitos

como alunos de determinada escola. Os alunos devem ser aceitos com sua linguagem própria, com suas variações linguísticas e com sua bagagem sociocultural. Aceitar não significa que o professor não dará aulas de Gramática, para familiarizar os estudantes com a norma culta como mais uma forma de expressão, valorizada em outras camadas sociais. Não confundir igualdade com uniformidade nem as diferenças como sinal de inferioridade, realçando o conceito de que o aluno da EJA procura a escola para desenvolver suas potencialidades como outro de qualquer segmento.

É importante reconhecer que os alunos cobram uma dívida social que é necessário reparar com cidadãos que frequentem escolas e saiam em condições de participar da sociedade letrada que demanda um mercado de trabalho com funções específicas.

Só dessa forma o segmento EJA cumprirá a sua função primeira: formar o cidadão pleno em condições de se expressar e de opinar sobre os rumos de seu país em qualquer esfera.

### 3 QUESTÕES TÉCNICAS SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste capítulo encontra-se o arcabouço teórico em que se fundamentou a tese. Há inúmeros teóricos que pesquisam sobre leitura, mas aqui foram escolhidas como mais representativas principalmente as ideias de Irandé Antunes e Ingedore Villaça Koch. Ressalta-se, entretanto, que outras ideias e teorias foram igualmente utilizadas.

Embora não fazendo parte explícita da tese, há gramáticos, citados ao final do parágrafo, que, sem dúvida, têm suas ideias permeando-a durante todo o tempo. É certo que as autoras escolhidas para fundamentar teoricamente essa tese certamente leram, concordaram ou discordaram em algumas questões, mas não deixaram de ler e ampliar suas visões de língua nas gramáticas de Evanildo Bechara, Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Cunha. A língua brasileira deve muito de sua organização, atualização e fundamentação a estes gramáticos.

Em *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, Irandé faz alusão a Evanildo Bechara, no que concerne à colocação dos pronomes átonos: “Não se inicia período por pronome átono” (BECHARA, 1977, p. 451). Essa norma predomina até hoje no português falado e escrito em Portugal. Bechara não discrimina se é o português do Brasil ou de Portugal, seria o português geral, abrindo possibilidades de reconhecimento como *certo* de “o fato de o português do Brasil adotar outros critérios além do puramente sintático para o lugar dos pronomes na frase certo” (ANTUNES, 2009, p. 27).

#### 3.1 A questão textual e as estratégias de leitura

Irandé Antunes, doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa, é teórica que teceu seus conceitos em sala de aula, em conversas com professores, com alunos, palestrando em congressos. Essa diversidade de estar em contato com os fatos da Língua Portuguesa facilita quem em seus livros estuda, pois o cotidiano encontra-se ao lado da teoria. Seus livros frisam que

essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidencia ainda no discurso da escola pois, referindo-se às aulas de português, é comum, por exemplo, falar-se simplesmente em aulas de gramática, como se uma coisa equivalesse à outra, (ANTUNES, 2009, p.13).

A insistência de alguns professores numa aula tradicional em que a língua portuguesa é valorizada pelo estudo da Gramática, sem dar ao texto o valor que possui sobre seu sentido e compreensão, é recusada pela autora, que conceitua a Gramática como parte do estudo da língua, mas que não a representa literalmente.

Os estudos de Irandé Antunes destacam a questão textual em relação às estratégias de leitura que costumam embasá-la. A autora fundamenta os textos com exemplos retirados da realidade da sala de aula. Dessa forma, professores e estudiosos encontram explicações de fatos linguísticos que colaboram para melhorar a escrita e a leitura.

A compreensão vai além do entendimento de elementos gráficos. O leitor, ao se deparar com as dificuldades da leitura, precisará acessar seu conhecimento prévio, já que o texto é naturalmente incompleto, com questões pressupostas. Para a reconstrução do sentido, esse conhecimento é imprescindível. Segundo Antunes:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67) Grifos da autora.

Recomenda o abandono da análise de frases soltas, artificiais, sem contexto real, que auxiliem o entendimento, afirmando que um texto não é um conjunto aleatório de palavras ou de frases.

Enfim, a frase – como unidade isolada – é bastante limitada. É um recorte, uma espécie de fragmento de um hipotético contexto. Como tal, não deixa ver a imensa complexidade do funcionamento sociocomunicativo da linguagem. Mesmo aquela frase retirada de um texto representa muito pouco, se não é vista enquanto parte constitutiva desse mesmo texto. No momento em que se isola a frase, ela perde suas amarras com o quadro conceitual, referencial e discursivo de que faz parte. Perde, portanto, seu sentido maior. (ANTUNES, 2010, p. 46)

Antunes relacionou o analfabetismo à necessidade de inclusão social, para que o cidadão exerça o seu direito pleno. Ressalta que a leitura é o principal instrumento que leva à possibilidade de inserção social. O texto é uma moeda de duas faces, dialogicamente dividido entre escrita e leitura, em que a escrita só se desvendará durante a leitura. A linguagem deve cumprir sua função de transformar a vida das pessoas, pois atua na formação intelectual e humana, não excluindo pessoas que não falam de acordo com a norma culta, mas levar em conta as diferenças socioculturais.

A propósito da escassez de informação, e pensando na atuação das pessoas em setores da vida social e política, poderíamos lembrar – com pesar – a condição indefesa de quem não sabe ler e, conseqüentemente, de quem apenas dispõe de um corpo de informações restritas à transmissão da oralidade. Por isso, a leitura acaba promovendo a inclusão social, acaba sendo uma condição do exercício pleno da cidadania. (ANTUNES, 2009, p. 195)

De acordo com a concepção de língua, maior a inclinação para quem concebe “saber Português” como saber Gramática. Conseqüentemente, o profissional diversificará as abordagens sobre o texto, considerando não somente a compreensão textual mas também outros fatos da língua, que fornecerão ao aluno elementos de análise como o estudo da coerência e coesão, seleção lexical e de ampliação do vocabulário, procurando em dicionários seus significados e adequando-os ao texto.

Existem professores que defendem a tese de que sem saber Gramática (no caso, normativa), o estudante não obterá sucesso na vida profissional e não passará em concursos públicos. Tal noção se traduz por decorar as regras, mas nem sempre isso corresponde à realidade. Mesmo que não se utilize a forma correta, não haverá alteração na comunicação, pelo menos oralmente, porque o jovem ou o adulto detém uma gramática internalizada que ordena seus pensamentos de forma que a linguagem falada apresente um sentido claro para o ouvinte.

Já se tornou lugar comum falar da crise do ensino tradicional de língua portuguesa. Mais frequentes ainda são as críticas à gramática normativa. O ensino gramatical é, na verdade, “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola” (POSSENTI, 2002). Há aqueles que defendem a eliminação do ensino de Gramática. Outros são refratários, e a defendem como necessária ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita, acreditando que sem ela se torna impossível aprender português. Ainda que haja

muitas críticas, continua a prática, apoiada pelos pais que reclamam de professores que dão maior enfoque à leitura de textos, julgando que, assim, o aluno não manipulará ferramentas para construir melhor seus textos e compreendê-los.

Antunes destaca que a gramática não equivale à língua; portanto, é um equívoco considerar que ela apenas garanta a leitura de qualidade, incluindo sua compreensão. No próprio fragmento, Antunes usou dois conceitos diferentes de gramática; na primeira citação, refere-se à gramática prescritiva, enquanto na terceira, “a gramática é insuficiente [...]”, trata-se da normativa, pois somente as regras, a norma padrão, não bastam para escrever, falar ou ler bem.

Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem *gramática* [1], é claro; mas a *gramática* [2] sozinha é absolutamente insuficiente. Na verdade, a *gramática* [3] é insuficiente, pois a interação verbal requer ainda: o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua. [...] não é apenas o material linguístico que dá sentido àquilo que ouvimos ou lemos. Noutras palavras, o sentido não está totalmente expresso ou explícito no texto, sobretudo quando o interlocutor tem a competência de dizer apenas o que ele supõe que o outro ainda não sabe. (ANTUNES, 2007, p. 55). (grifos da autora)

A gramática não se apresenta aos estudantes como fator preponderante sobre os demais elementos linguísticos. No século passado, os livros didáticos utilizavam o texto como pretexto para o ensino das regras, léxico, semântica, sintaxe etc.

Contextualiza-se o ensino ao tempo e ao espaço. A democracia de um povo se fortalece na sua cultura e no domínio da língua materna preservada como patrimônio.

A leitura encanta o aluno, mas, às vezes, o viés gramatical, sobrepondo-se ao seu significado, silencia ou confunde a sua voz, deixando-o inseguro e com a ideia de que, sem Gramática, não saberá Português.

Conhecer o perfil do aluno e aceitá-lo como no ambiente sociocultural, com variações linguísticas, contribui para que ele se sinta confiante diante do que ainda não aprendeu.

Em termos bem gerais, podíamos começar lembrando que ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar. Existem também os bem-comportados e os malcomportados comunicativamente. Isto é, em toda cultura, prevalece um conjunto de normas que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando.

Falar em voz alta, por exemplo, é permitido, apenas, em certas ocasiões. Interromper o outro também tem suas restrições. Dizer tudo o que vem à cabeça, sem discricção, é sinal de incompetência comunicativa. Portanto, ser comunicativamente bem-sucedido é mais que uma questão de saber gramática, de saber analisar frases e reconhecer as funções sintáticas de seus termos. (ANTUNES, 2007, p. 63)

O leitor competente lê textos não em busca de terminologias, mas de sentidos, sentimentos, pressuposições; não lê à procura de determinada classe de palavras ou quaisquer fatos linguísticos. Quando a aula de língua portuguesa se direciona apenas à gramática, deixa de lado esclarecimentos e informações que contribuem para um leitor menos politizado, sem condições para escapar da manipulação de textos mal-intencionados. Nesse ponto não se faz a defesa de que o estudo da Gramática seja indispensável, reforçando o estudo metalinguístico, pois os textos ainda têm sentido, mesmo com erros gramaticais.

Deve-se entender a comunicação como um fato que se dá entre pessoas conhecidas, íntimas ou não, de perto, ou a distância por um tipo de negociação especial em que entram vários fatores: o léxico em que se comunicam, sinais de trânsito, gestos, mímicas, localização geográfica, contexto social, cultural e o próprio texto em sua forma com determinada orientação com o objetivo de se fazer entender pelo outro.

Paradoxalmente, negar o ensino da Gramática Normativa é autoritarismo, como eleger quem pode aprendê-la e quem não precisa dela porque, provavelmente, abandonará os estudos para ingressar na força de trabalho. O professor associa as partes do sistema linguístico para construir um texto. O sentido não se apoia apenas no léxico ou na gramática; é a junção dos dois com fatores socioculturais que permitirá ao aluno escrever, ler e compreender melhor os textos.

No seu mais recente livro, *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples* (2014), Antunes dá ênfase ao ensino da gramática e às dúvidas que surgem entre os professores nessa matéria, como determinar o momento ideal para iniciar os alunos no estudo da “metalinguagem gramatical”.

[...] não se trata apenas de saber “quando” iniciar esse estudo; ainda assim, *vale ressaltar que não se deve começar por aí*; sem que os alunos estejam lendo e escrevendo, não há porque entrar em definições do que é ditongo, tritongo, dígrafo, por exemplo, nem de tantas outras diferenciações, todas do domínio da metalinguagem.

[...] o interesse por ampliar o repertório cultural dos alunos também não tem hora marcada, contanto que o interesse pelo saber sobre a língua, sobre a gramática não



obscreça a observação e o saber sobre os usos; outra vez, vale lembrar, que “aquele estudo da metalinguagem gramatical” não deve vir em primeiro lugar ou, noutras palavras, não deve vir antes de os alunos desenvolverem as competências básicas de leitura e escrita. (ANTUNES, 2014, p. 64). (grifos da autora)

Não se deve antecipar a “metalinguagem gramatical”, pois o aluno se encontra na fase da inquietação, da dúvida, da busca pelo acerto.

A presteza em ensinar gramática sem os pré-requisitos na leitura contribuirá para a compreensão deficiente. Os textos, em todos os segmentos de ensino, mas, principalmente na EJA, devem estar de acordo com a faixa etária dos alunos. O interesse pela leitura se alcança quando o professor, conhecendo melhor as preferências dos alunos, planeja suas aulas com textos adequados.

Antunes contribui para o debate sobre a pertinência do estudo de gramática, mostra que a Gramática Normativa existe para que possamos falar e escrever melhor e apresenta normas dos especialistas fundamentadas no emprego da língua escrita pelos escritores consagrados. Segundo a autora, “[...] não há por que iniciar os estudos de gramática, por exemplo, com as distinções – não tão simples assim – entre ditongos ou hiato, entre dígrafo oral ou dígrafo nasal”. Com certeza a leitura de clássicos ajuda a ler, escrever e falar melhor, mas não somente isso. A escola deve promover atividades em que o aluno tome conhecimento do que acontece no mundo, tornando-o um cidadão informado, sabendo utilizar a leitura de forma crítica, analisando o que lê, não acreditando no texto só porque está escrito.

A escola deve se reportar à Gramática Normativa com a percepção de que os alunos vão à escola justamente para aprender a norma padrão, querendo aceitação do jeito que falam e escrevem, mas não para permanecer nesse patamar. É a aquisição das regras da norma culta que os deixará em pé de igualdade com outros alunos do ensino regular, tanto particular como público. O aluno da EJA demonstra o desejo de ascensão social pela melhoria da fala e da escrita, que lhe permite crescer no mercado de trabalho e conseguir melhor remuneração. Reforça essa ideia sobre a gramática:

[...] toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*. [...] Não existe falante sem conhecimento de gramática. (ANTUNES, 2003, p. 85). (grifos da autora)

Antunes distingue o que são regras de gramática. São “orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos” (2003, p. 86). Exemplifica o emprego de pronomes, o uso adequado das flexões verbais, relações semânticas entre partes do texto como relações de tempo, modo, causa etc.

Antunes, explicita o que não são “regras de uso”, conceituando como metalinguagem as definições e classificações contidas nas unidades da língua, citando, por exemplo, as classificações de uma classe de palavra e suas subclassificações. Mostra, como exemplo, cada classe de palavra com suas subdivisões, a classificação sintática das orações em coordenadas e subordinadas. E completa sua análise: “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm” (2003, p. 87).

A autora defende o uso da gramática contextualizada, presa à prática de linguagem. O debate sobre ensinar ou não gramática perde sua lógica, pois não é uma questão de querer ou não saber. Oriundo de grupo social carente, o aluno da EJA, ao procurar a escola, explicita que o seu objetivo é transcender o conhecimento que possui com lacunas que a escola, a instituição, poderá resolver, transitar em classes sociais mais elevadas e pleitear empregos melhores. Como a demanda por um trabalho é grande, eleva-se a exigência da formação escolar. A leitura assume papel importante na seleção dos candidatos. Quem lê e compreende melhor tem maiores chances de ascensão.

Dominar a leitura é abrir espaço no mundo. Os alunos que têm boa leitura destacam-se nas aulas de todas as disciplinas. A leitura é a grande aliada da aprendizagem. Reconhecer as várias funções da leitura e que ela não é somente uma atividade escolar para avaliação mudará a vida de professores e alunos.

Os professores também dependem da leitura para constante atualização: livros, jornais, revistas no cotidiano. O professor que não gosta de ler não passará como verdade, a seus alunos, que ler é lazer, prazer para qualquer momento.

### **3.2 Os diferentes tipos de texto**

A escolha de Ingedore Villaça Koch, segundo referencial teórico, fundamentou-se nos mesmos parâmetros linguísticos citados. Há grande afinidade entre os conceitos relativos à leitura entre as autoras.

Compartilha dos conceitos emitidos por Antunes, com visão de texto semelhante.

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza.

No *texto escrito*, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação “ideal”, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê. [...] a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa. (Koch, 2009, p. 13-14). (grifos da autora)

Koch apresenta três focos na escritura de um texto: na língua, no escritor e na interação. Ao deter-se na questão textual, esclarece que a intenção é que seus pressupostos sejam entendidos dentro da concepção de leitura usada.

Escrita: foco na língua:

Se, em uma sala de aula, perguntamos aos alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever-se e fazê-lo bem, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e que são esses dois critérios utilizados na avaliação da produção textual. (2009, p. 32-33)

Escrita: foco no escritor:

Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, “escrever é expressar o pensamento no papel”, por conseguinte, tributária de um *sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações*. [...] o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. (2009, p. 33). (grifos da autora)

Escrita: foco na interação:

[...] visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar o que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (2009, p. 34)

Koch afirma que o texto não é uma estrutura acabada, que chama de produto, mas passa por um processo de planejamento, de verbalização e de construção. Concebe-o como um resultado parcial da atividade comunicativa em que são levados em conta aspectos como o processo de construção e as estratégias de pensamento que, quando em prática, atuam em situações concretas de interação social. Veja-se o excerto a seguir:

- a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender, seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (Koch, 2008c, p. 26)

Aproximando o conceito de texto ao de leitura, depreende que os dois se relacionam a pessoas leitoras, com finalidade social mediada pelo texto, tanto na função de escritor como de leitor. O texto é escrito para um possível leitor que necessita de conhecimentos prévios sobre o assunto tratado.

Koch cita Paulo Freire, “o aluno necessita ser preparado para tornar-se o sujeito do ato de ler” (2008b, p. 159), e continua:

Assim, nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. (KOCH, 2008b, p. 159-160)

Para Koch, o problema da interpretação textual fundamenta-se na ideia de que o escritor possui determinadas intenções e que a compreensão adequada exigirá sua percepção por parte do leitor, compreendendo “querer dizer” como um “querer fazer” (2008, p. 160).

Cada texto possibilita diferentes interpretações ou leituras. O produtor tem intenções variadas e, por isso, não seria adequado atribuir apenas uma interpretação como única verdade. O fato é muito discutido pelos professores de Língua Portuguesa, adeptos do uso do livro didático que costumam seguir o gabarito, só aceitando as suas respostas como certas, o que gera descontentamento entre os alunos, que “ousam” discordar desse gabarito automatizado, que os desestimula a pensar, refletir sobre o que responder.

[...] para que possa chegar a uma intelecção mais aprofundada do texto, o educando precisa ser preparado para reconhecer essas marcas. Entre elas, pode-se citar, a título de exemplo: os tempos e modos verbais; o posto, o pressuposto e o subentendido; a maneira como o emissor inter-relaciona, no texto, diversos campos lexicais, de maneira a produzir novas significações; certas redundâncias intencionais; recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo. (Koch, 2008b, p. 160)

### 3.3 Considerações sobre concepção de leitura

Várias pesquisas debruçam-se sobre as formas pelas quais os sentidos se constroem, lembrando que o homem, enquanto sujeito, se constitui na e pela linguagem que lhe fornece as características socioculturais, que se transformarão em pistas de seu local de origem. Acharmos por bem divulgar as pesquisas que são feitas e que nem sempre são lidas ou conhecidas. Nas livrarias encontram-se autores famosos como Eni Puccinelli Orlandi, Isabel Solé, Mônica Magalhães Cavalcante Jauranice Rodrigues Cavalcante, Maria Helena de Moura Neves e tantos outros.

Algumas das pesquisas dos doutores formados pela UERJ: ALMEIDA, Vanessa Chaves de. *A Interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011; AMORIM, Marcelo da Silva. *A permanência de aspectos orais no romance de folheto*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008; FERNANDES, Maria de Fátima. *A intertextualidade nas redações de vestibular: uma reflexão sobre os gêneros que constroem o discurso do vestibulando*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Na página citada da pós-graduação da UERJ há um banco de teses para serem consultadas.

O aluno da EJA, que, como jovem ou como adulto, possui uma visão mais ampla do mundo, deveria revelar aprendizagem mais fácil na leitura, mas, na maior parte das vezes, é o que mais apresenta dificuldades. Alguns sinais revelam as causas do embaraço dos alunos: em sua maioria, não se relacionam, pela amostragem colhida no questionário da pesquisa na escola da EJA, com pessoas de padrão cultural mais elevado, e sua memória vocabular, histórica e de fatos sociais desenvolve-se de maneira restrita.

Orlandi destaca os conceitos de interpretação e compreensão:

A leitura tem-me servido de ponto de apoio para compreender o discurso e os movimentos de interpretação. Em retorno – ao compreender melhor o discurso, isto é, o funcionamento da linguagem na produção da interpretação – me situo melhor em relação ao que é leitura (2008, p. 62).

Orlandi reflete sobre a questão de produção de sentidos e seus deslocamentos:

*O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. (2008, p. 62). (grifo nosso)*

O discurso é efeito de sentidos entre locutores, da sua relação com a língua e a decorrente interpretação, que é histórica, porque a cada época existe uma tessitura sociocultural que marca as produções escritas.

O uso da polissemia como processo que representa os diversos falares, não somente os regionais, mas também os dos grupos sociais a que pertencem, auxilia a resolução das dificuldades em se atribuir sentido a textos que descortinem assuntos que os indivíduos não vivenciaram e de que nem ouviram falar no grupo familiar, escolar ou do trabalho.

O aspecto pedagógico da imagem do professor que ensina na escola é discutido pelo viés do empoderamento. A voz do professor é a que valida respostas, conceitos e reflexões. Quando o aluno se aproxima do fim do ensino fundamental II, já tem um pensamento mais crítico, que irá se desenvolvendo, e é capaz de romper com o “autoritarismo” da escolha de textos pela escola, trazendo, ele próprio, jornais, revistas e até mesmo livros. A leitura crítica é possibilitada pelo processo de letramento em si.

Há um abismo entre o ensino particular e o público. Em meio a cortes no orçamento para a educação, veem-se escolas particulares em condições de enriquecerem seus currículos, enquanto nas públicas acentua-se a falta de professores de disciplinas essenciais. No caso da EJA, ainda há a agravante da falta de formação específica dos professores.

Grande parte do alunado concentra-se nas classes popular e média baixa. São alunos carentes, muitos dos quais só estudam quando conseguem bolsas ou frequentam igrejas que oferecem o ensino gratuitamente. Que relação existe entre conhecimento, linguagem, qualidade da leitura com compreensão e o oferecido pela escola pública? O que circula na sociedade, valorizado pela população e pelo mercado de trabalho, é o saber letrado, não o

popular, aquele de pai para filho, sem escola. O conhecimento na escola é mediado pelo professor, o que ocasiona a influência do pensar do professor sobre o dos alunos.

É igualmente importante rever a concepção de leitura proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aplicados obrigatoriamente nas escolas do sistema público.

Os PCN (2000), divididos em dez volumes para o ensino fundamental, dos quais nos utilizamos, principalmente, os volumes 1 e 2, respectivamente, Introdução e Língua Portuguesa, são documentos educacionais proponentes de renovação e elaboração da proposta curricular, ressaltando que cada escola com sua equipe pode elaborar uma proposta de ensino adequada ao grupo social em que se insere.

É importante citar a participação do Brasil em dois eventos mundiais sobre a educação, porque dessas conferências surgiram orientações para o Plano Decenal de Educação para o período de 1993 a 2003. Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, pelo Unicef, pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, e a Declaração de Nova Deli, na Índia, em 1993, assinada por nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia).

Apesar de o Brasil ter participado desses eventos mundiais sobre a educação, o que vemos atualmente é que estamos longe de alcançar as metas traçadas nesses encontros, as verbas para a educação diminuíram, o salário do professor estagnou-se. Para que o profissional da educação ganhe mais, precisa lecionar em duas ou mais escolas, o que o faz mais cansado, sem tempo para pesquisar e planejar suas aulas e muitas tarefas e provas para corrigir em casa, que deveria ser seu local de descanso e passa a ser continuação de seu trabalho.

Os PCN objetivam que escolas e professores tenham um padrão comum na renovação e na reestruturação da proposta curricular. Enfatizam a necessidade de que cada escola elabore seu projeto educacional, chamado atualmente de projeto político pedagógico, que todos os professores participem do trabalho, com a criação de oportunidades de trocas que resultem em corresponsabilidade entre os atores envolvidos.

No volume 2 (2000, p. 53), encontra-se o conceito de leitura que fundamenta todo o trabalho proposto para a leitura no ensino fundamental:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Na citação acima, quando o texto se refere à formação de escritores, entendemos que se refere a pessoas que possam escrever com eficiência, e não ao sentido profissional da palavra.

O documento conceitua a leitura como um processo dinâmico na construção da compreensão dos textos, trabalhando em seu contexto os diversos conhecimentos sobre autor e gênero. Nega a concepção tradicional (utilizada tempos atrás, embora em muitos locais do Brasil, 16 anos após o lançamento dos PCN, pelo que assistimos em documentários, há escolas que ainda ensinam como aprenderam, não têm professores formados) encontrada em muitos livros de alfabetização até o século passado, da decodificação de letra por letra (bê-á-bá) ou palavra por palavra, desconectando o leitor da possibilidade precoce de entendimento do texto por antecipação, desfigurando a mensagem, pois a palavra em si pode assumir vários sentidos e levar o aluno a perder-se.

O PCN de Língua Portuguesa, quando se refere às atividades de leitura, remete à reflexão sobre a língua e a importância da possibilidade da discussão dos diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que darão fundamentação ou não a tais sentidos (PCN, 2000, v. 2, p. 79).

A educação brasileira de 1971 a 1996 pautou-se pela LDB n. 5.692/71, em que o ensino fundamental era proposto em oito anos de escolaridade obrigatórios (primeiro grau), enquanto o ensino médio era estruturado em três (segundo grau), sem o caráter de obrigatoriedade. Estabeleceu como objetivo geral “[...] proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PCN, 2000, v. 1, p. 14).

Reforça-se a função da escola de ensinar, de disseminar a informação pela leitura e pelo discurso oral. A EJA e todos os outros segmentos educacionais merecem maior reflexão de seus profissionais sobre o caminho da educação, aonde se quer chegar sem que o ensino



que se ministra passe por um crivo crítico por parte de seus atores, governo, professores, famílias e alunos. Uma escola dita democrática não pode ficar à mercê do discurso governamental, fazendo-se necessário que se estabeleçam e explicitem os parâmetros que a definam. As diferentes formas de saber ocupam lugar na sociedade, mas a democratização do ensino, o que prega a Constituição brasileira, educação para todos, está longe de se alcançar. O projeto político pedagógico, obrigatório por determinação do Ministério da Educação, é o caminho democrático e inclusivo para todas as escolas que definem objetivos de acordo com a realidade.

Qual o objetivo de se ensinar a ler? Ler para quê? Apenas para atingir um mercado de trabalho, “subir na vida”? É o aspecto crítico do leitor que o fará um cidadão com menos possibilidade de manipulação por propagandas enganosas ou entender melhor os noticiários escritos ou televisivos, filtrando o que lê ou escuta e exercer uma crítica que o levará a “sua” opinião?

Seria benéfica aos professores a formação específica para o segmento da EJA pelas características do alunado: grande parte com anos de afastamento, sem embasamento linguístico para as aulas de leitura, fundamental para a aprendizagem de qualquer disciplina, principalmente a de Língua Portuguesa. O vocabulário quase sempre é insuficiente. Verificamos tal dificuldade até mesmo na compreensão ou na interpretação dos enunciados dos exercícios de aula. Na correção, muitos dos erros se ligam à deficiência vocabular.

O professor deve fornecer pistas na leitura para que os alunos construam o texto com intenção de conferir-lhe sentido. Existe um ponto que diferencia a clientela da EJA dos demais segmentos educacionais: a visão de mundo mais ampla pela vivência, experiência e conhecimentos adquiridos na troca no grupo social com faixas etárias equivalentes em outros segmentos escolares.

O mesmo texto, em outras releituras, enriquece-se de novos conhecimentos e informações, possibilitando a geração de novas interpretações. Com os anos de escolaridade, o aluno amplia sua bagagem vocabular e outros conhecimentos linguísticos, com a melhoria na fala e na escrita, desmistificando que o aluno seja, obrigatoriamente, deficiente em leitura.

Com base na leitura proficiente, torna-se capaz de descobrir os subentendidos de um texto atingindo o objetivo maior da escola, formar cidadãos plenos, capazes de ressignificar textos e discursos.

Cabe à leitura um papel de relevância entre as práticas educacionais. Ensinar a ler é capacitar a todos os brasileiros de terem a oportunidade de se relacionarem com outras classes sociais com dignidade e acesso ao conhecimento. A educação para todos é um princípio constitucional; cabe à escola e ao professor exercer com dignidade o papel de democratizar o acesso, pela leitura, a uma cultura abrangente.

No desenvolvimento de aulas de leitura, o professor costuma fazer a primeira leitura do texto. Se instado a ler, não raras vezes, o aluno recusa: é a cultura do “certo” e do “errado” na sala de aula. O jovem e o adulto se envergonham da leitura silabada ou da palavra lida errada. Quando o aluno se recusa a ler em voz alta, não quer passar a ideia de que não gosta de ler: na verdade, se envergonha de ler mal e retém, internalizado, o receio de que ainda não aprendeu bem. Para ampliar o alcance da leitura no cotidiano com autoestima, o trabalho a se desenvolver demandaria maior frequência e, se possível, maior carga horária de Língua Portuguesa. A reflexão sobre o papel da escola é a cobrança do acerto. Cabe ao professor, o mediador, estimular e utilizar variadas estratégias que envolvam grupos de leitores.

Percebemos que a gramática é utilizada de formas diferentes para quem lê ou escreve. Não se fala do mesmo jeito que se escreve, justamente porque na sua forma oral, a língua se permite ser mais permissiva, por exemplo, numa conversa de amigos num bar. Esta mesma conversa, transcrita pelos interlocutores, teria um novo formato, agasalhado por regras gramaticais, mesmo que ainda com erros. A interação entre as pessoas não significa que seja perfeita, mas adequada. A gramática organiza os fatos da língua para alcançar um parâmetro na escrita e posterior leitura. Na EJA, a nomenclatura não é a maior dificuldade, devemos fazê-la de forma mais simplificada, mas não deturpada.

Tradicionalmente vimos o ensino da Língua Portuguesa começar pela junção de letras (ou sílabas) para a formação de palavras, as palavras para formarem frases e estas para formarem textos. Segundo os PCN, essa é uma “abordagem aditiva” que teve apenas a função da aprendizagem da leitura, textos que não têm sentido fora da escola, são apenas “simples agregados de frases” (BRASIL, PCN, vol. 1, p. 35). Nessa maneira de ensinar a ler, o professor não exerce a sua função de mediador, pois só na interação entre aluno e professor, com um texto significativo, acontece o letramento, o estudante vai além da alfabetização em busca de novas informações e conhecimento. A leitura nesse ponto auxilia a transformação do pensamento, com o amadurecimento do indivíduo (BRASIL, PCN, p. 35).

A escola deve levar em conta o grupo sociocultural a que pertence o aluno e abrir espaço para que escolha e elabore experiências de leituras. A biblioteca escolar pode receber o estímulo do entorno da comunidade com jornais, revistas e livros. Os alunos, principalmente os de EJA, necessitam diversificar leituras e mídias para buscar “igualdade” com alunos do sistema particular ou regular de ensino com o objetivo de competir no mercado de trabalho.

## 4 PESQUISA DE CAMPO

Esta Pesquisa de Campo tem como objetivo a investigação das dificuldades de leitura encontradas nos alunos da EJA. Com a visita semanal à aula de leitura, Língua Portuguesa, numa turma de sexto ano. Na Escola Municipal Pio X, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro. Iniciamos com um Questionário (com perguntas abertas e fechadas) que foi aplicado aos alunos, para posterior tabulação e análise das respostas, levando em consideração a realidade social dos estudantes.

### 4.1 Questionário, tabulação e análises críticas

O questionário foi aplicado a alunos da sexta e sétima séries da EJA, por estarem agrupados na mesma turma, em visita concedida pela 7ª CRE, no segundo semestre de 2013. Para melhor entendimento das respostas, sua apresentação virá com a tabulação.

Prezado(a) aluno(a):

O questionário abaixo faz parte de uma pesquisa de campo para a elaboração de Tese de Doutorado em Língua Portuguesa/UERJ de Terezinha Costa da Silva Machado.

Ao respondê-lo, estará contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa sobre a questão da leitura no grupamento da EJA.

Em algumas questões poderá assinalar com um X mais de uma resposta: 6, 7, 8, 9, 13, 14 e 15.

Nome da Escola: **ESCOLA MUNICIPAL PIO X**

Nome do Aluno(a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) Professor(a): **MARIA**

Data: **04.12.13**

Série: **6º ano (PEJA II)**

Sexo: **(08) Feminino (15) Masculino**

Faixa etária:

**(17)** Entre 16 e 18 anos.

**(01)** Entre 19 e 25 anos.

**(01)** Entre 26 e 35 anos.

**(02)** Entre 36 e 45 anos.

**(02)** Acima de 45 anos.

1. Trabalha: **(13)** sim **(10)** não

Em caso afirmativo, indique:

- Profissão: **Cozinheira, funcionário de McDonald's (2), cabeleireiro, empregada doméstica, manicure, office boy, pedreiro, do lar.**

- Local de Trabalho: **Muitos exercem seu ofício na própria residência, como cabeleireiro e manicure, padeiro, funcionário de McDonald's. Alguns não citaram o local de trabalho.**

2. Estado civil: **(19)** Solteiro(a) **(00)** Casado(a) **(01)** Separado(a) **(03)** Outro

3. Com quem mora: **(04)** Sozinho(a) **(14)** Com os pais **(00)** Mulher e filhos

**(05)** Outro: **tia, avó, sogros**

4. Até que série estudou no Ensino Regular antes de ingressar na EJA?

**(01) 2º ano (07) 5º ano (05) 7º ano (02) 8º ano (08) Não interromperam os estudos.**

5. Que motivo o(a) fez parar de estudar?

**Trabalho, gravidez, doença, nenhum motivo e alguns declararam não ter parado os estudos.**

Quantos anos ficou afastado da escola: **A maioria ficou entre nenhum (resposta dada pelos que não pararam de estudar) e poucos afirmaram em torno de vinte anos.**

6. Por que decidiu voltar a estudar?

**\*Incentivo dos filhos: 01**

**\*Não responderam: 08**

**\*Não entendi a pergunta: 05**

**\*Quer aprender mais: 03**

**\*Quer um emprego melhor: 04**

**\*Dificuldades da vida: 01**

**\*Porque meus pais quiseram: 00**

**\*Porque faz falta: 01**

7. O que mais gosta de fazer em sala de aula:

**(14)** Estudar e ouvir o(a) professor(a) em suas explicações.

**(05)** Trabalhos de Grupo

**(04)** Resolver exercícios sozinho.

**(04)** Executar tarefas que tenham um desafio, que o(a) faça pensar.

**(05)** Ler em silêncio.

**(01)** Ler em voz alta.

**(00)** Interpretar textos.

**(04)** Escrever textos.

8. Como acha que aprende melhor:

**(20)** Com o auxílio do professor.

**(03)** Trocando ideias com colegas.

**(02)** Trabalhando sozinho.

**(03)** Trabalhando em grupo.

**(04)** Estudando sozinho em casa.

(01) Outro. Indique: **Gosto muito quando o professor passa trabalho no quadro.**

9. Comentário sobre o livro didático ou apostila dada pelo professor de Língua Portuguesa, adotado em sua turma:

(02) Não gosto porque: **não temos livros; não usamos livros; gostei e me ajudou a ter mais paciência; porque não gosto de livros.**

(15) Não responderam.

(23) Acho razoável porque **o que a professora dá é suficiente.**

(23) Gosto porque **é bom continuar a querer ler; não estudo com livros; ajuda bastante; gosto porque é bom ler bastante, se possível todos os dias; gosto para aperfeiçoar mais a leitura, ainda tem alguns alunos que precisam disso; aulas de Ciências e História têm muita leitura; gosto de assistir a aulas de Português.**

Indique se há outra fonte de leitura, em sala de aula, além do livro didático. Em caso afirmativo, indique qual é/são a(s) outra(s) fonte(s) de leitura: **apostilas; negativo; mural; não uso.**

(19) Não responderam.

10. Você gosta de ler? (19) sim (04) não

Em caso afirmativo, que tipo de leitura prefere?

( ) Livro didático ou apostila de Língua Portuguesa.

( ) Revista, principalmente: **a Entrevista de Lady Gaga; Luan Santana**

( ) Jornal, principalmente: **O Dia (03); EXTRA (04); Meia Hora (01); Jornal da Bíblia (01)**

( ) Conto, principalmente do(a) autor(a): **A Fada do Dente**

( ) Romance, principalmente do(a) autor: **Romances; Ela dança, eu danço.**

( ) Outro. Indique: **Receitas Culinárias; Livros Religiosos; Revista em Quadrinhos; Revistas sobre Obras de Arte; Ação e Aventura.**

Observação: Apesar de 19 alunos marcarem que gostam de ler, este quantitativo não foi marcado por eles.

11. Encontra facilidade em entender o que lê? **(06)** sim **(04)** não

**(13)** Não responderam.

Caso a resposta seja NÃO, explique qual a maior dificuldade encontrada na leitura e interpretação de textos:

- **Encontro facilidade quando encontro coisa que eu não estou entendendo (sic).**
- **A interpretação na forma de ser interpretada (sic).**
- **Quando existem palavras que eu não conheço muito bem.**
- **Quase não encontro dificuldades.**
- **Dificuldade de entender palavras diferentes.**
- **Às vezes, quando tenho alguma dúvida eu vou até meus professores e pergunto. É sempre bom dividir com eles.**

12. Costuma ler:

**(04)** Diariamente, textos variados.

**(03)** Semanalmente.

**(08)** De vez em quando.

**(04)** Somente quando solicitado pelo professor.

**(04)** Não responderam.

13. Percebe diferença quando lê na escola, na turma e quando lê sozinho em casa? Qual?

- **(09) Não responderam.**

- **(02) Leio melhor sozinho.**

- **(03) Não.**

- **Nenhuma dificuldade.**

- **Não sei explicar.**

- **Quando eu leio na escola.**

- **Leio melhor quando estou em casa.**

- **Não percebo diferença.**



- **Não, porque na escola eu me sinto mais avançado.**
- **Sim, na sala de aula me esforço mais.**
- **Sim, quando leio em voz alta, fico nervoso. Quando leio em casa sozinho, até leio no ritmo da música.**
- **Em casa, a turma não atrapalha.**

14. Tem acesso a atividades culturais, assinale quantas desejar:

(11) Cinema.

(03) Museu.

(02) Teatro.

(05) *Show* de música.

(02) Outros. Indique: encontros de lutas; encontro de grafiteiros.

15. Quantos livros costuma ler ao ano, fora os que são indicados pela escola:

(03) Nenhum.

(09) De um a dois.

(05) De três a cinco.

(00) De seis a dez.

(01) Mais de dez.

(05) Não responderam.

16. Você acha a leitura importante para a vida? Por quê?

(06) Não responderam.

- **Sim.**

- **Sim, porque fica mais fácil para se comunicar.**

- **Porque tem como você viver em paz e poder ler um livro e se comunicar melhor.**

- **(03) Sim, porque ajuda na aprendizagem.**

- (02) Para aprendermos e para melhorar o convívio com todos.
- (02) Acho importante, sim, porque ajuda mentalmente e também nos ajuda a falar melhor e a desenvolver a nossa escrita.
- Sim, porque muitas vezes precisamos ler para assinar documentos, responder *e-mails*, localizar lugares onde estamos etc.
- Bom para a memória.
- Sim, pois podemos abrir as nossas mentes e podemos ficar por dentro dos noticiários, se não ficamos leigos das coisas (*sic*).
- Porque quem lê sempre aprende a falar melhor.
- Porque ensina como algumas palavras são escritas, aprender a falar etc.
- Sim, a gente tem mais conhecimento e cultura.
- Resposta sem sentido:

**ALUNOS MATRICULADOS NA VISITA DE DEZEMBRO/2013 E QUE PREENCHERAM O QUESTIONÁRIO:**

6º ano	7º ano	Sem marcação
8 alunos	12 alunos	3 alunos

**Total: 23 alunos**

**Análise crítica**

Durante a aplicação do questionário, a turma manteve-se atenta, mas um tanto retraída, fato atribuído à falta de familiaridade com a pesquisadora.

Muitos optaram por não responder a todas as questões. As respostas foram coletadas como foram escritas, algumas eram desconexas, e davam a entender que o aluno não lera ou não compreendia bem o enunciado. No próprio corpo do questionário, fez-se a tabulação (respostas em negrito), que demonstrou uma turma pouco afeita à leitura; a maioria declarou não ler muito. No grupamento, predominavam alunos mais jovens. Um grupo grande havia parado na segunda série e terminara o primeiro segmento já na EJA.

Embora muitos declarassem que gostavam de ler, o que indicavam como leitura não confirmava as respostas. As respostas variaram entre gêneros bem diferentes: jornais, entrevistas, receitas culinárias, entre outras. Em contrapartida, atribuíram grande importância ao ato da leitura para o processo de aprendizagem, embora a leitura não aparecesse como parte de seus interesses.

Em novembro de 2014, houve mudança na composição da turma, após o conselho de classe, um grupo de alunos mudou de unidade de progressão (UP). Alguns se incorporaram, enquanto outros permaneceram na mesma UP. Predominaram os alunos adultos, ficaram menos jovens, o que mudou o perfil da turma para mais disciplinada e atenta. Os poucos jovens distanciavam-se na aprendizagem, mostrando comportamento ruidoso, chamando a atenção pelo lado negativo, saindo de sala a todo momento, o que a escola não permite. Entre eles havia um jovem que apresentava certo grau de surdez, que, por sugestão da professora, era auxiliado pelos colegas mais velhos e experientes. A ajuda foi bem recebida pelo aluno, que se esforçava para sanar suas dificuldades na compreensão dos textos. No entanto, mesmo com o auxílio dos colegas, o aluno não se desenvolveu.

#### **4.2 Relação do aluno da EJA com a leitura**

A pesquisa sobre a prática da leitura foi realizada com textos escolhidos pela professora da turma, que os retirava de livros, jornais e apostilas enviadas pela Secretaria Municipal de Educação para o ensino regular. A professora Maria (nome fictício para proteger sua privacidade) selecionava os textos de acordo com a faixa etária dos alunos e com os assuntos que lhes prendessem atenção.

Na análise do desempenho dos alunos em aulas de leitura, buscou-se encontrar o nível de interação do autor-texto-leitor, voltando-se a uma das hipóteses do anteprojeto de doutorado, citadas na Introdução.

Foi escolhida a sexta série por ser a primeira do segundo segmento, quando os alunos têm aula das disciplinas lecionadas por professores graduados em Letras. O objetivo era avaliar os conhecimentos para cursar nova etapa do ensino fundamental. A direção da Escola Pio X indicou a turma da professora de Língua Portuguesa, Maria. A metodologia foi a repetição da leitura do texto: a primeira, pelos alunos, previamente indicados. Depois, a própria Maria lia o texto inteiro e comentava sobre o vocabulário, as palavras desconhecidas. Caso houvesse dúvida, antes de responder, indagava sobre o contexto. Informava sobre a época em que o texto fora escrito, características do estilo e do autor. Só depois partia para as perguntas sobre compreensão.

Era notório que os alunos participavam mais da aula de leitura com o uso de estratégias como obter detalhes sobre o autor e detectar as partes do texto que os leitores, a princípio, ignoravam, pois precisavam entender que o pensamento e a imaginação do autor se transformam em palavras, com coesão e coerência, buscando sentido.

O aluno-leitor, no início, não tem conhecimentos prévios sobre a motivação do autor e, por vezes, nem se dá conta do gênero. Nada disso, entretanto, impediu o leitor de usar seus próprios mecanismos em busca da compreensão.

Alguns alunos “pensavam alto” e comentavam sobre o texto, ouvindo-se falando, percebendo se o caminho para a compreensão os deixava mais confiantes no acerto. Movimentavam-se nas carteiras como se o corpo fosse convocado para ampliar sua concentração.

Uma das hipóteses constantes no anteprojeto do doutorado realçava a cena narrada no parágrafo anterior: *O vocabulário do texto estaria além ou aquém do conhecimento prévio dos alunos?*

A professora Maria enfatizava a importância de os alunos conhecerem o vocabulário. Sempre solícita em tirar dúvidas, não o fazia antes de desafiar o aluno a tentar entender o que lia pelo contexto, com a ajuda dos colegas.

A EJA divide-se em três trimestres anuais. Em cada encerramento de período, percebia-se o crescimento dos alunos, tanto ao ler com maior segurança, quanto na ampliação do vocabulário.

No segundo trimestre, após o conselho de classe, a turma foi misturada com alunos que passaram para o sétimo ano e os que permaneceram no sexto, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Sistema de Educação Pública. A avaliação dos professores era preponderante, seguindo o relatório de acompanhamento de cada aluno.

A professora valorizava o acerto, sem exagero, e minimizava os erros ao não destacá-los. Depois ia à carteira de cada um e os ajudava nas dificuldades. Avaliava-os, aula a aula pelos exercícios realizados. Punha em saquinhos plásticos individuais o nome dos alunos e ali eles colocavam as tarefas feitas, formando um portfólio do desenvolvimento que fundamentaria a futura avaliação final do trimestre. A professora usou os conceitos que seriam atribuídos no conselho de classe: muito bom (MB), bom (B), regular (R) e insuficiente (I). Apenas o conceito I reteria o aluno na UP. A turma, por saber que as tarefas realizadas exerciam influência no conceito final, esforçava-se para entregar os saquinhos completos.

Durante as aulas de leitura, as tarefas passavam por uma correção coletiva. A professora escrevia as respostas no quadro, alertando não haver somente uma única resposta. Quem tivesse dúvidas, não apagasse o que escrevera e esperasse que ela passasse para esclarecê-los.

Os alunos demonstraram prazer em realizar as atividades propostas. Embora sentassem em fileiras, era comum juntarem as carteiras para trabalhar em grupo. A professora passava, mas se esquivava de opinar sobre as respostas, pedindo que tentassem resolver as questões sozinhos.

No início da pesquisa, percebia-se a ansiedade pela correção. Há nos alunos da EJA essa característica de alcançar logo o acerto, receber a aprovação. Depois de algumas aulas, aceitaram a metodologia mais à vontade ao trabalhar com os textos. O diálogo era constante, e os alunos externavam suas opiniões sem receio de errar, embora tenham chegado ao fim do terceiro trimestre sem interagir, passivos.

Registrou-se um aperfeiçoamento em relação à aprovação automática, sem reprovações. O aluno terá a chance, no trimestre seguinte, de avançar, caso demonstre evolução. Não passa para outra série sem avaliação. Resumindo: o conselho de classe é

soberano, podendo, de acordo com o conceito atribuído, insuficiente (I), criar a possibilidade de, no meio do trimestre, reavaliar e recuperar o aluno para o ano seguinte.

No que tange à leitura e à compreensão, cabe lembrar um fragmento dos PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (KOCH, 2011, p. 12)

A leitura precisa ser trabalhada em atividades contextualizadas, possibilitando o leitor a ampliar os conceitos lidos no texto. Se assim não for, o aluno terá dificuldade em compreendê-lo.

#### **4.3 Análise crítica**

Para a realização da pesquisa, assistimos a uma aula por semana, especificamente, destinada à leitura, à compreensão além dos fatos linguísticos.

Em algumas semanas não houve aula por variados motivos: reuniões de conselho de classe, excursões escolares diurnas, aplicação de testes e eventos escolares.

A seguir, apresentaremos as atividades levadas à sala de aula pela professora e nossos comentários a respeito deles.

Os exercícios não se encontram em anexo, para facilitar a avaliação crítica de cada folha, pois sendo muito diversificados, os comentários críticos poderiam suscitar dúvidas pelo distanciamento.

1. 29.04.2014

Leia esta notícia:

## Visitante indesejado

Na véspera do Carnaval, os funcionários de um restaurante na Avenida das Américas, no Recreio dos Bandeirantes, foram surpreendidos por um jacaré-de-papo-amarelo que invadira a cozinha. Dias antes, os moradores de um prédio do bairro se assustaram com a presença de um animal da espécie na porta do edifício. São comuns as queixas sobre a proliferação desses bichos nos canais do Recreio e suas incursões pelas áreas urbanas. O biólogo Pedro Paulo Farah, da Riozoo, tranquiliza a população – na medida do possível – e diz que eles não estão em busca de comida. “Cercados pelas construções, esses animais saem procurando novos espaços”, afirma. A região é próxima de Jacarepaguá, cujo nome indígena significa lagoa de jacarés.

VEJA RIO – 11 de março de 2009.

## 1. Vocabulário:

- surpreendidos - apanhados de surpresa.
- proliferação - multiplicação.
- incursões - invasões.

## 2. Entendendo o texto:

Esta notícia conta o aparecimento de um jacaré em um restaurante. Relendo o texto, tente responder as seguintes perguntas:

a) O que aconteceu? (o fato) Um jacaré apareceu em um restaurante na véspera do Carnaval. Os funcionários de um restaurante foram surpreendidos por um jacaré (o jacaré corre ao sentido).

b) Onde aconteceu? (o lugar)

AV das Américas, no Recreio dos Bandeirantes, em um restaurante na Avenida das Américas.

c) Com que personagem aconteceu?

Com um jacaré-de-papo-amarelo

d) Quando aconteceu? (o tempo)

11 de março de 2009

na véspera de Carnaval //

e) Por que aconteceu? (as causas)

Por falta das construções que ocupam os espaços dos jacarés.

f) Qual o significado do nome “Jacarepaguá”?

Jacaré-de-papo-amarelo lagoa de jacarés.

(2)

O processo iniciou-se com a distribuição da folha de exercício pela professora, que trabalhou algumas estratégias de leitura. Começou por chamar a atenção para o gênero do texto, uma notícia da *VEJA RIO*. Perguntou se os alunos costumavam ler a revista, se a conheciam e se gostavam dela. Um grupo respondeu que sim, mas não sempre.

Apesar de se tratar de um texto razoavelmente antigo, de 2009, a problemática tem-se acentuado, atualmente, pela invasão de novas construções de condomínios invadindo áreas que antes eram somente habitadas por animais.

Usou, ainda, outros recursos para chamar a atenção para o texto; por se tratar de um gênero jornalístico, era possível discutir o fato, opinar sobre sua veracidade, propondo um sentido. A encaixada (relativa) dá margens a pressuposições não reais. As queixas não são sobre a proliferação, mas sobre sua consequência, ou seja, a presença de animais, não nos canais, mas em lugares inusitados.

Essa metodologia põe em foco a relação autor-texto-leitor, tornando o aluno o sujeito da construção do sentido, de acordo com suas possibilidades, seu conhecimento e visão de mundo.

A professora perguntou ainda se havia mais palavras desconhecidas, além das que constavam no vocabulário. Contextualizou com a história do bairro de Jacarepaguá, onde se situa a Escola Pio X e a maioria dos alunos reside.

Um dos objetivos dessa breve análise é tentar confirmar a hipótese de que o vocabulário desconhecido se tornaria um empecilho na busca da significação. Como se tratava do primeiro texto da pesquisa, não foi percebido nenhum problema sobre o vocabulário, talvez por se tratar de um pequeno texto de uma revista que alcança um público com diversidade de conhecimento.

A professora incentivou os alunos a não copiarem as respostas diretamente do texto, mas a entenderem a pergunta e responderem com suas próprias palavras.

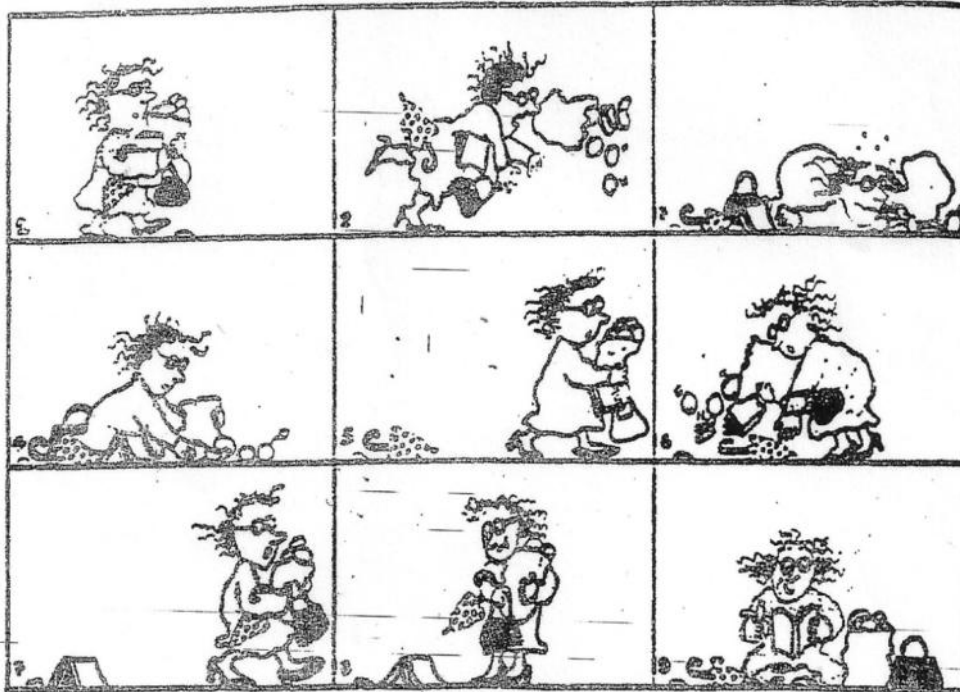
No texto apresentado, o aluno não atingiu os objetivos propostos; logo no item 2 demonstrou dificuldade em libertar-se do texto e reproduziu partes dele.

Na letra “f”, fica patente a dificuldade de buscar a informação pedida.



2. 06.05.2014

Observe os quadrinhos a seguir e acompanhe o que está acontecendo:



(Eva Furnari. *A bruxinha encantadora...*)

Vamos agora ler essa história:

**A bruxinha foi fazer compras e voltou para casa cheia de embrulhos. Ela carregava também um guarda-chuva e uma bolsa.**

**De repente, ela tropeçou numa pedra e tudo que ela carregava caiu no chão.**

**A bruxinha ficou estatelada e, pouco a pouco, começou a recolher suas compras.**

**Mas, ao final, ela descobriu que tinha esquecido o guarda-chuva.**

**Voltou para pegá-lo e, ao abaixar-se, as compras caíram todas no chão, novamente.**

**Recolheu tudo, mais uma vez, e já estava saindo quando viu que tinha esquecido o livro caído no chão.**

**Olhou, olhou e, em vez de pegá-lo, ela resolveu sentar no chão e ler. Ficou lá, feliz, sentada, lendo seu livro e comendo uma deliciosa bahana.**

Outro exercício, usando o gênero quadrinhos, em que se observa a linguagem não verbal e se essa realmente auxilia o aluno. Esse ponto foi uma das hipóteses levantadas no

anteprojeto de doutorado (2012): “A linguagem não verbal contribui para o entendimento do texto?”

Grande parte do material oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para Língua Portuguesa utiliza a imagem como apoio para os exercícios de compreensão; o texto é explorado tanto no entendimento, quanto nos fatos gramaticais. É trabalhada a diversidade das linguagens verbal e não verbal. Imagens exploram o sentido da palavra, denotativo ou conotativa. A professora, ao introduzir o novo gênero textual, de acordo com a programação trimestral em Língua Portuguesa, procurou saber se os alunos entenderam que a palavra pode sugerir dois sentidos ou mais, dependendo do contexto. Aproveitou para fazer a ligação dos gêneros textuais em que a denotação e a conotação influenciam a construção de sentido.

Ler variados gêneros amplia as possibilidades de conhecer outros mundos diferentes do observado pelo olhar distraído ou isento de informações e conhecimentos. Por isso, é necessário ler todos os gêneros. O texto da Eva Furnari é uma história em quadrinhos em que é importante uma sequência coerente, observando o máximo de detalhes possíveis, e que possa proporcionar mais de uma leitura, dependendo do ponto de vista do leitor. A obra literária é aberta e acolhe várias interpretações. Este conceito, legado de Umberto Eco (1968), tem fundamentado as diversas possibilidades de entendimento de um texto, como o próprio autor diz: quando não muda o objeto da indagação, mudam os métodos para interpretá-lo (p. 16).

### 3. 13.05.2014 (Continuação do texto da aula anterior, quadrinhos de Eva Furnari.)

#### 1. Entendendo o texto

Esse texto tenta contar com palavras a historinha que você está vendo em quadrinhos. São duas maneiras diferentes de contar uma história – uma usa imagens e outra usa palavras.

Mas não importa a maneira que utilizamos para contar uma história. É preciso que algumas informações importantes estejam presentes:

- o que aconteceu?
- com quem esse fato aconteceu?
- onde esse fato aconteceu?
- por que esse fato aconteceu?
- quando esse fato aconteceu?

Vamos tentar responder a essas perguntas, olhando os quadrinhos e o texto escrito?

- a) o que aconteceu? a bruxinha foi fazer  
compras e tropeçou em uma pedra
- b) com quem esse fato aconteceu? Esse fato aconteceu  
com a bruxinha.
- c) onde esse fato aconteceu? Na rua onde ela voltava  
para casa
- d) por que esse fato aconteceu? porque a bruxinha tinha  
pressa de ir fazer compras não viu a pedra
- e) quando esse fato aconteceu? Quando a bruxinha  
voltava para casa

E agora, vamos fazer uma experiência. Que tal trocar esses quadrinhos de posição? Vamos descobrir se podemos mudar a história, mudando a ordem dos acontecimentos? Experimente.

#### 3. Construindo frases

Veja só como podemos aumentar uma frase, dando mais detalhes sobre a história que estamos querendo contar:

**A bruxinha foi fazer compras**

**A bruxinha distraída foi fazer compras no mercado**

Você reparou como a primeira frase pode ser ampliada, acrescentando a palavra **distraída**, para explicar como estava a bruxinha, e a expressão **no mercado** para especificar o lugar onde foi fazer compras?

Vamos fazer o mesmo com essas frases abaixo:

1. A bruxinha começou a recolher suas compras.  
A bruxinha desesperada começou a recolher suas compras no chão.
2. A bruxinha começou a ler o livro.  
A bruxinha estressada começou a ler o livro na rua.
3. Os alunos arrumaram todas as carteiras.  
Os alunos da sala arrumaram todas as carteiras da sala.
4. Os trabalhadores fizeram greve.  
Os trabalhadores desididos fizeram greve na escola.
5. Os jornais noticiaram o acidente.  
Os jornais da Sudeste noticiaram o acidente na África.

#### 4. Produzindo textos

Agora é sua vez de contar a história da bruxinha. Escolha um nome para ela, descreva como ela é, onde ela estava e o que aconteceu com ela.

a bruxinha nervosa (R) 10  
 Era uma vez, uma bruxinha  
 nervosa, que sempre estava de mãos  
 com a vida.  
 num dia ela resolveu ir <sup>na</sup> ao  
 parque, ela tinha <sup>uma</sup> relíquia numa roda  
 gigante, quando a roda gigante parou  
 de rodar a bruxinha ficou <sup>presa</sup>  
 lá no alto <sup>da</sup> roda gigante, então ela  
 resolveu ler um livro.

Nessa continuação de tarefas com imagens, a professora explorou o todo, exortando os alunos a falarem sobre seu vocabulário, gênero, denotação e conotação, além de inserir nos exercícios uma questão sobre sinônimos. Os exercícios de denotação, conotação e sinônimos fizeram parte da aula, a professora desafiava, oralmente, os alunos a responderem sobre os

assuntos citados. Nem sempre o que comentamos sobre os exercícios são registrados nos cadernos dos alunos. Faz parte da estratégia da professora para chamar mais a atenção dos alunos para o texto. O estudo da gramática era sempre vinculado ao texto, contextualizando os fatos linguísticos. Maria procurava não deixar os fatos gramaticais soltos, sempre os destacava.

De modo geral, os alunos reagiram bem, arriscando respostas oralmente, algumas sem nenhuma relação direta com a pergunta. A professora desafiava a turma a que tentasse achar a melhor resposta. Os alunos aparentavam ganhar confiança e passavam a dialogar com colegas mais próximos, diminuindo a frequência de solicitações em busca da resposta “certa”.

Houve diferença entre os alunos mais jovens e os adultos: os mais novos deram respostas rápidas, a maioria “errada”, enquanto os adultos demoravam mais a responder, mas com maior qualidade e mais certos.

A probabilidade de a leitura afastar os leitores se suas interpretações forem sistematicamente negadas certamente criará bloqueios futuros e maiores dificuldades.

O desafio da escola é redimensionar o que se entende por atividade de leitura. Na segunda aula, um texto que utiliza os dois tipos de linguagem, verbal e não verbal, despertou nos alunos mais atenção e tornou os debates mais consistentes. A oralidade ajuda o leitor a organizar seu pensamento e, mais tarde, ele terá maior facilidade em responder às questões propostas.

#### **4. 20.05.2014**

Nesse trimestre, à turma couberam quatro horas de aulas semanais (quatro tempos de aula) num só dia da semana, em que houve uma avaliação de leitura e compreensão. Compareceram à avaliação 18 alunos dos 27 matriculados.

Antes, a professora leu toda a avaliação e os alunos acompanharam a leitura com seus textos. Puderam consultar o material pertinente, nas folhas avulsas do portfólio ou nas observações escritas no caderno.

Na semana seguinte, houve conselho de classe e os alunos foram avaliados para mudança de UP.

A avaliação não foi decidida de forma isolada, o conceito do aluno foi o resultado da análise da professora sobre o portfólio de exercícios, além das suas anotações sobre os cadernos. Os alunos deveriam chegar ao fim do trimestre com o caderno completo de acordo com as aulas lecionadas. Essa é uma estratégia que os estimula a completar o material para estudarem. Demonstraram interesse.

Passaram pela avaliação sem tentar colar, pois a maioria dispunha do material completo.

Nesse dia houve menos a observar por se tratar da aplicação da prova.

5. 27.05.2014

Folha 1

Um viajante chegou a um hotel em Manaus e, como estava muito quente, abriu a janela. Só que começaram a entrar vários pernileiros. Então, ele ligou para a recepção e reclamou.

— Boa tarde, estou com muito calor e, com a janela aberta, vários mosquitos entraram em meu quarto e estão me incomodando.

— Se o senhor desligar as luzes de seu quarto, eles irão embora.

Ele fez o que o recepcionista disse e realmente eles se foram. Depois de um tempinho, começaram a entrar vários vaga-lumes, e então ele tomou a ligar para a recepção reclamando.

E o atendente:

— Mas o que foi agora, senhor?

Ele responde:

— Não adiantou, os mosquitos voltaram com lanternas.

Adaptado de <http://blog.clickgratis.com.br/almanaquedaleitura>

1 - Que compreensão equivocada provoca o humor na piada?

---

---

Essa foi a primeira aula após o remanejamento de alunos, o conselho de classe, da UP 2, que corresponde ao sétimo ano. Embora houvesse em sala apenas 17 alunos, a turma cresceu, pois ainda estava em fase de matrícula no novo trimestre, e o número de alunos chegou a 27.

A professora distribuiu um texto do gênero humorístico (piada) e trabalhou interagindo com os alunos: personagens, enredo, estrutura do texto em diálogo. Identificou as falas de cada personagem. Usou uma dinâmica de dramatização, na qual os alunos assumiram o papel das personagens durante a leitura.

Chamou a atenção para o fato de que a folha 1 era um texto em prosa e explicou suas características: noção de parágrafos diferente de poesias, que se organizam em versos; gênero textual (piada em prosa); reconhecimento do léxico.

Durante a correção, a professora pediu que cada aluno lesse sua resposta. Quem não acertou, teve a oportunidade de refazê-la. Usou a estratégia da refacção (refazimento).

Depois de fazer o trabalho de correção individual, a professora escreveu no quadro as respostas “certas”, chamando atenção para o fato de que não há apenas uma forma de dizê-las. Mesmo com palavras diferentes, as respostas já foram analisadas previamente. Quem acertava não copiava a resposta do quadro.

A professora diferenciou texto verbal do não verbal e entregou a segunda folha, explicando os conceitos de conotação e de denotação de acordo com o contexto.

Passou uma tarefa de casa — trazerem palavras no sentido conotativo, dentro do contexto — e pediu que pesquisassem nas próprias conversas familiares ou com amigos, para que a tarefa fosse mais produtiva.

A ampliação da visão sobre o texto lido, dada a possibilidade de aceitação de sentidos diferentes atribuídos ao texto pelos alunos, é uma das hipóteses levantadas sobre a questão da seleção vocabular que se desdobra em possível atribuição de sentido diferente do dado pela professora (manual da apostila). A postura democrática da professora, que tentava mediar as leituras, visto que há muitos leitores, ressaltou que ao professor não cabe a resposta final, centralizadora; levou em conta as reflexões que o texto provoca e como relacioná-lo à bagagem de cada um. Infelizmente, a escola, como instituição social, principal detentora e divulgadora do conhecimento sistematizado, tende a padronizar a visão dos alunos,



legitimando apenas uma resposta, pois será assim no concurso público, no vestibular e na prova escolar. Transitar pela leitura do texto, ouvindo alunos, é um exercício de igualdade em que o professor possibilita ao cidadão criar maior segurança em expressar suas ideias, mesmo que perceba que o resultado da interação do texto com o leitor não esteja totalmente adequado; é uma vitória que o texto desperte reação no leitor. Pior é a apatia de alunos cansados de ouvir a negação de suas ideias e que se convencem de que ler é difícil, desistindo. Partem para a indisciplina como forma de protesto, mesmo de forma inconsciente.

## Folha 2

I

Aí o pão-duro ficou doente. Quando o amigo disse o preço da consulta, ele levou um tremendo susto. Como fazer?

Então ele mesmo, o amigo, disse que conhecia um médico que era barateiro. E com uma vantagem: quando o cliente voltava pela segunda vez, ele só cobrava a metade do preço.

O pão-duro não teve dúvidas. Chegando no consultório médico indicado, foi entrando e dizendo:

– Bom dia, doutor. Sou eu, de novo!

ZIRALDO. *As anedotinhas do bichinho da maçã*. São Paulo: Melhoramentos 2006.

1. Qual foi a estratégia utilizada pelo pão-duro para pagar a metade do preço?

---

---

2. Qual é o sentido da expressão "pão-duro"?

---

3. Releia o trecho "Então ele mesmo, o amigo, disse que conhecia um médico que era barateiro.", o que significa "barateiro"?

---

A professora apresentou a noção de frase interrogativa, oralmente, indicando o sinal de interrogação como característica.

Mudou a estratégia de leitura: todos leriam em voz alta, junto com ela.

Aproveitou o texto e ressaltou a função da pontuação na frase exclamativa.

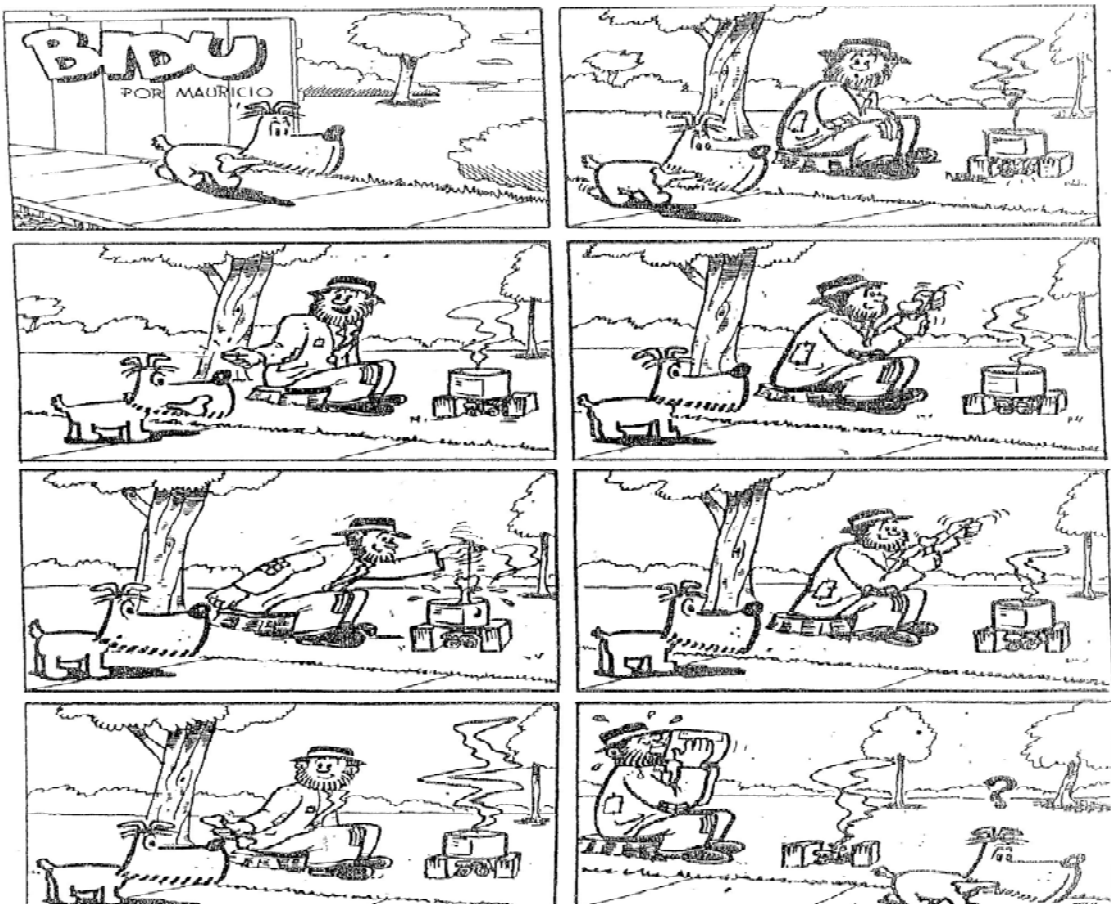
Propôs que fizessem o exercício da folha, evitando copiar do texto, com suas próprias palavras, revelando o que entenderam.

Após a correção oral, na qual sempre pediu a participação de todos, escreveu a correção no quadro.

Esse exercício não foi o único observado sobre tipos de frases, mas, com certeza, três perguntas somente não fariam os alunos com maior dificuldade internalizarem o conceito.

6. 03.06.2014

Escola Municipal Pio X  
Aluno: \_\_\_\_\_



A linguagem não verbal nos quadrinhos, além de rica em simbologia, atrai o aluno por ser uma atividade de leitura prazerosa. É uma conquista que se tenha aberto espaço para as histórias em quadrinhos, os antigos “gibis”, tornando-as um gênero literário que exige do professor especial atenção com a finalidade de aguçar o olhar sobre o que é a leitura e que detalhes podem ajudar a alcançar compreensão. Observar cada quadrinho, cada personagem e a realidade que os cerca faz com que o aluno tenha mais facilidade em organizar o pensamento e elaborar um texto coerente.

A história trouxe um debate sobre a questão social exposta nos quadrinhos. Um aluno não compreendeu o fato de o mendigo pegar o osso do Bidu, mas outros entenderam que o autor, Mauricio de Sousa, criticava a sociedade de consumo, que não se importa com os desvalidos, cabendo a função do auxílio a um cãozinho desavisado.

Outros comentaram sobre a felicidade, pois o personagem, notadamente pobre, ficou feliz ao tomar uma sopa de água com “gostinho” de osso. A oralidade despertada pelas imagens certamente, no momento de uma futura produção de texto, trará valiosas contribuições ao vocabulário, a percepções e às linhas de argumentação.

7. 10.06.2014



Agora, vamos conhecer uma letra de canção de um dos grandes compositores de nossa música: Dorival Caymmi.

### O bem do mar

O pescador tem dois amor  
 Um bem na terra, um bem no mar  
 O bem de terra é aquela que fica  
 Na beira da praia quando a gente sai  
 O bem de terra é aquela que chora  
 Mas faz que não chora quando a gente sai  
 O bem do mar é o mar, é o mar  
 Que carrega com a gente  
 Pra gente pescar

<http://letras.mus.br/dorival-caymmi/688628/>

1- De acordo com o eu lírico, "o pescador tem dois amor". Que amores são esses?

---

2- O verso "o pescador tem dois amor" revela o uso da linguagem formal ou informal? Justifique.

---



---

3- A palavra **bem** assume, na letra da canção, um sentido que não é o contrário de mal. Que sentido é esse?

---

4- Pode-se dizer que o "bem de terra" é uma mulher. Que palavra comprova essa afirmação?

---



---

5- Nos versos: "O bem de terra é aquela que chora / Mas faz que não chora quando a gente sai" há uma informação de que a mulher chora. Por que ela chora quando o pescador sai?

---



---



---

6- O mar aqui aparece personificado, ou seja, como se fosse pessoa. A isso damos o nome de personificação (ou prosopopeia). Retire do texto um verso que comprove essa ideia.

7- Após a leitura, pode-se perceber que o eu lírico é o pescador. Que expressão do texto comprova isso?

8- Quem é o bem do mar?

9- Observe :

“Um bem na terra, um bem no mar  
O bem de terra é aquela que fica...”

Vamos pensar sobre o valor das expressões em destaque. Um bem na terra é a mesma coisa que um bem de terra?

a) Qual das duas expressões indica lugar?

---



---



---

b) A palavra origem pode significar procedência, fonte, proveniência, de onde vem algo ou alguém. No trecho em destaque, qual das duas expressões sublinhadas indica origem?

---



---

10- Quando escolhemos uma palavra ou expressão, temos uma intenção comunicativa, ou seja, queremos comunicar algo; o uso de uma palavra ou expressão provoca um sentido (significação) no contexto em que está. Explique o efeito de sentido causado com a repetição da palavra mar no trecho “O bem do mar é o mar, é o mar ...”.

---



---

A aula foi dedicada ao gênero poesia. A professora explicou a diferença entre verso e linha do gênero narrativo, falou sobre o eu lírico, após muito diálogo, até que um aluno entendeu que o “eu lírico” era o pescador. Todo o debate oral anterior à confecção da interpretação escrita orientou os alunos a fazerem o exercício com maior segurança. Essa é uma forma de arrumar o texto numa ordem que provoque sentido. A leitura pode ser encarada como um processo contínuo que leva o leitor a elaborar e comprovar suas previsões que levem à interpretação.

As próprias perguntas dão a direção das respostas. Na pergunta quatro já se afirma que o “bem de terra” é uma mulher, cabendo ao aluno procurar a palavra que o confirme. Essa

questão foi bem explorada pela professora, que listou, escrevendo no quadro, termos que se ligavam à terra e ao mar.

Enriquece-se a interpretação quando se permite pôr em debate os pontos de vista do autor, do aluno e do professor. Quando o professor lidera a turma, sem autoritarismo, e o ponto de vista do aluno é aceito, mesmo contrário, cria-se um estado de confiança, aumentando a autoestima. Um professor habilidoso consegue trabalhar o sentido do texto, procurando intervir minimamente, deixando que os alunos procurem, entre si, melhorar a leitura e sua compreensão.

Sendo o texto uma letra de música que remete à poesia, foram inseridas algumas figuras de linguagem, como, por exemplo, a personificação.

## 8. 17.06.2014

PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_

**MAS / MAIS / MÁ**

Compare as palavras em destaque:  
 O mundo precisa de **mais** amor.  
 Os operários exigiam aumento, **mas** não foram atendidos.  
 As **más** ações serão castigadas.

**MAIS** indica intensidade. É um advérbio.  
**MAS** indica idéia contrária. Pode ser substituído por **porém**.  
**MÁS** é o plural de **má**. É um adjetivo.

1. Complete as frases usando corretamente : **mas, mais, más**.

a. Pessoas \_\_\_\_\_ não merecem crédito

b. Fale \_\_\_\_\_ alto, pois ele é meio surdo.

c. O caderno custou \_\_\_\_\_ caro do que eu imaginava.

d. Estudei, \_\_\_\_\_ não entendi a matéria.

e. Eu respeito seus direitos, \_\_\_\_\_ você também deve respeitar os meus.

f. O time venceu, \_\_\_\_\_ os jogadores admitiram os erros cometidos durante a partida

g. Algumas pessoa condenam os pequenos delitos, \_\_\_\_\_ não reconhecem que os cometem no dia-a-dia.

h. O Círio de Nazaré é um dos eventos \_\_\_\_\_ prestigiados pelos católicos.

i. Se vocês prestarem \_\_\_\_\_ atenção, vão entender o que estou dizendo.

j. Meteorologia prevê \_\_\_\_\_ chuvas em todo o Nordeste.

k. O carro que acaba de ser lançado é \_\_\_\_\_ potente, \_\_\_\_\_ gasta \_\_\_\_\_ combustível.

Em algumas aulas de leitura, a professora explorava algum texto já trabalhado na leitura e na interpretação e lançava fatos linguísticos, noções gramaticais que ajudavam a escrita com uma ortografia mais correta, pois o aluno já saberia distinguir os sentidos de grafias semelhantes e leituras iguais.

É um caso de erro muito frequente na produção de textos, pois como falam da mesma forma e não têm a noção do que diferencia as palavras como classes gramaticais, continuarão errando até que esses conceitos se incorporem à língua escrita.

A professora partiu do texto da aula anterior, em que havia a conjunção coordenativa adversativa “mas” e, em seguida, explicou o emprego de “mais” e “más” e passou um exercício de formato tradicional, ainda encontrado em muitos livros.

A crítica a tal tipo de exercício é pela falta de contextualização; o aluno perde a oportunidade de ver a si no texto, de acordo com o que se quer dizer, pois na fala não há diferença. Utilizar texto de aulas anteriores dificulta o processo de referência, pois já o material foi analisado, feito o exercício de compreensão, mas o contexto explorado já se distanciou.

Após o lançamento de fatos gramaticais, a professora passou a lembrá-los em todos os textos posteriores.

Ao escreverem respostas no exercício de compreensão, os alunos já tinham dúvidas sobre a grafia das palavras, o que demonstrava que não dominavam o processo de distinção entre as classes gramaticais.

Sem a pretensão de invalidar o exercício, trabalhar os fatos linguísticos como usados num texto traz ao aluno maior interesse e facilidade de entendimento. Exercícios com frases soltas, sem um elo com um texto, desperdiçam possibilidades de entendimento mais completo.

9. 24.06.2014

Folha 1



Vamos, agora, ler uma crônica que foi utilizada como apresentação do livro de crônicas *A casa das palavras*, de autoria de Marina Colasanti.

### Um texto a cavalo

Observe como a autora mostra os temas tratados nas crônicas...

Crônica, vamos dizer assim, é um texto a cavalo. Mantém um pé no estribo da literatura. E outro no do jornalismo. Bem estribada desse jeito, tem conseguido vencer belas provas mesmo correndo em pista pesada.

Você sabe o que é pista pesada? É quando a pista de areia – ou seria saibro? – está molhada, tornando mais difícil e cansativa a corrida.

Pois bem, a crônica corre em pista pesada porque lida ao mesmo tempo com as coisas mais ásperas, como economia e política, as mais dramáticas, como guerras, violência e tragédia, e as mais poéticas, como um momento de beleza ou uma reflexão sobre a vida. E o bom cronista é aquele que consegue o melhor equilíbrio entre esses elementos tão diferentes, entrelaçando-os e alternando-os com harmonia.

Veja que interessante! A cronista fala da sua relação com o leitor.

Pode parecer que o cronista faz biscoitos, ou seja, coisinhas pequenas com algum açúcar por cima. Mas na verdade, a crônica é uma tessitura complexa.

Pois o cronista sabe que não está escrevendo só naquele momento, naquele dia, para aquela rápida publicação no jornal ou revista, mas está falando para um leitor que, na maioria das vezes, voltará a ele, que o acompanhará, somando dentro de si as crônicas lidas e vivendo-as, no seu todo, como uma obra maior.

O leitor tem expectativas em relação ao “seu” cronista. Espera que diga aquilo que ele quer ouvir, e que, ao mesmo tempo, o surpreenda. Mas o cronista desconhece essas expectativas e, ao contrário do publicitário que trabalhava voltado para o perfil do cliente potencial, trabalha às cegas.

Às cegas em relação ao leitor, bem entendido. Como preencher então as expectativas? Eu, pessoalmente, acho que a melhor maneira é não pensando nelas. O leitor escolhe o cronista porque gosta do seu jeito de pensar e de escrever, e o cronista justifica mais plenamente essa escolha continuando a ser quem ele é.

Eu comecei a fazer crônicas quando muito jovem, logo no início da minha carreira de jornalista. Mudei bastante ao longo do percurso. Antes era movida à emoção, escrevia de um jato, qualquer assunto servia. Hoje sou mais reflexiva, afinei o olhar, preocupo-me muito com a qualidade das ideias. Mas aquela paixão que eu tinha no princípio continua igual. Hoje como ontem, toda vez que me sento para escrever uma crônica é com alegria.

COLASANTI, Marina. *A casa das palavras*. São Paulo: Editora Ática, 2012.



## Folha 2

# Estudo do texto

1- Observe a linguagem do texto **Crônica a cavalo**. Foi utilizada a linguagem formal ou informal?

---



---

2- Qual é o tema tratado na crônica?

---



---

3- Quando a cronista começou a escrever esse gênero de texto?

---

4- Releia o trecho do texto: "Pois bem, a crônica corre em pista pesada porque lida ao mesmo tempo com as coisas mais ásperas, como economia e política, as mais dramáticas, como guerras, violência e tragédia, e as mais poéticas, como um momento de beleza ou uma reflexão sobre a vida. E o bom cronista é aquele que consegue o melhor equilíbrio entre esses elementos tão diferentes, entrelaçando-os e alternando-os com harmonia."

Repare que, nesse trecho do texto, a cronista estabelece comparações entre os sentidos das palavras e aquilo a que se referem. Com base nessas comparações, complete o quadro abaixo.

"coisas mais ásperas"	"coisas mais dramáticas"	"coisas mais poéticas"
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>

### Folha 3

5- Releia o 4.º e o 5.º parágrafos.

“Pode parecer que o cronista faz biscoitos, ou seja, coisinhas pequenas com algum açúcar por cima. Mas, na verdade, a crônica é uma **tessitura** complexa.

Pois o cronista sabe que não está escrevendo só naquele momento, naquele dia, para aquela rápida publicação no jornal ou revista, mas está falando para um leitor que, na maioria das vezes, voltará a ele, que o acompanhará, somando dentro de si as crônicas lidas e vivendo-as, no seu todo, como uma obra maior.”

Veja os significados que a palavra tessitura pode ter.

<p>tessitura tes.si.tu.ra · <i>sf (ital tessitura)</i> 1 <i>Mús</i> Disposição das notas musicais para se acomodarem a certa voz ou a certo instrumento. 2 Conjunto das notas mais frequentes numa peça musical, constituindo a extensão média na qual está ela escrita. 3 <i>Mús</i> Conjunto dos sons que melhor convêm a uma voz: <i>Tessitura aguda, tessitura grave</i>. 4 Contextura, organização.</p> <p style="text-align: right;"><a href="http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/">http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/</a></p>
--

Na opinião da cronista, a crônica é uma tessitura complexa. Por quê?

---



---

6- Sabemos que, quando nos comunicamos, escolhemos as palavras com a intenção de dizer o que pretendemos. Essas escolhas representam uma intenção, vejamos:

“Pode parecer que o cronista faz biscoitos, ou seja, **coisinhas** pequenas com algum açúcar por cima. Mas, na verdade, a crônica é uma tessitura complexa.”

Por que será que a cronista escolheu usar o diminutivo na palavra em destaque?

---



---



---



---

## Folha 4

7- Observe o seguinte trecho do 6.º parágrafo: *O leitor tem expectativas em relação ao "seu" cronista.* Qual o efeito de sentido produzido pelo uso das aspas no termo *seu*?

---



---

8- O que há de diferente entre o trabalho do cronista e o do publicitário?

---



---

9- Que expectativa tem o leitor em relação ao cronista?

---



---

10- Releia o trecho:

"Antes era movida à emoção, escrevia **de um jato**, qualquer assunto servia."

Que sentido tem a expressão em destaque?

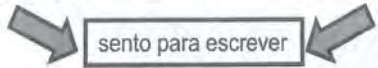
---



---

11- Observe o trecho:

"Hoje como ontem, toda vez que me sento para escrever uma crônica é com alegria."

Hoje como **ontem**            **com alegria.**

Perceba que a ação de escrever está sendo realizada sob certas circunstâncias, em determinadas situações. Essas circunstâncias são marcadas por um tipo de palavra (ou expressão) chamada advérbio. Nesse contexto, numere a segunda coluna de acordo com a ideia expressa pela primeira:

- |                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| (1) tempo         | ( ) hoje        |
| (2) modo, maneira | ( ) ontem       |
|                   | ( ) com alegria |

12- Até agora, você leu duas crônicas neste caderno. Diga de que cronista você mais gostou. Justifique sua resposta.

---



---

O texto apresenta o gênero crônica. A metodologia empregada no município do Rio de Janeiro insere o estudo dos fatos linguísticos durante a interpretação. Como texto literário, oferece a oportunidade de receber variadas informações, de acordo com cada leitor e seu nível de leitura. A releitura foi bem aceita. Os alunos perceberam que apenas uma leitura não é suficiente para compreender um texto.

Essa aula ganhou um colorido especial, os alunos se agitaram no debate anterior ao exercício escrito. Notava-se que havia prazer numa “redescoberta” pelos alunos aceita pela professora.

Há perguntas bastante óbvias, quase apenas de localização no texto. Em alguns momentos, caberiam alguns desafios para obrigar os alunos a pensar um pouco mais sobre o tipo de resposta. Aluno gosta de desafio, mesmo que ainda não consiga resolvê-lo. Mais tarde, juntará mais elementos para elucidar outros “problemas” que surjam.

Pensar a leitura como um processo que se estenderá ao longo da vida de um indivíduo (letramento) faz o aluno entender que sua leitura melhorará pelo amadurecimento e pela frequência dessa atividade. Para os alunos da EJA é uma esperança, pois passam a crer no seu potencial de entendimento.

10. 01.07.2014

Folha 1

Escola Municipal Pio X

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Salvemos a água do mundo!

O Brasil, que possui nada menos do que 18% do total de água doce do planeta, não pode ficar de fora das campanhas para a preservação de nossas águas. As crianças podem e devem ajudar na hora de economizar, além de cuidar também dos nossos rios e lagos. Para se ter uma ideia do desperdício que muita gente pratica, uma torneira pingando, por exemplo, consome 46 litros de água por dia o que, num mês, se transforma em 1.380 litros.

Quase toda a água do planeta está concentrada nos oceanos. Apenas uma pequena fração (menos de 3%) está em terra e a maior parte desta está sob a forma de gelo e neve ou abaixo da superfície (água subterrânea). Só uma fração muito pequena (cerca de 1%) de toda a água terrestre está diretamente disponível ao homem e aos outros organismos, sob a forma de lagos e rios, ou como umidade presente no solo, na atmosfera e como componente dos mais diversos organismos.

Existem dois tipos de despejos que contaminam a água: o lixo orgânico – proveniente de excrementos humanos e de animais e do descarte das partes fibrosas de vegetais colhidos e não consumidos – e o lixo industrial gerado pelos processos industriais e pelo descarte que, cedo ou tarde, se faz dos produtos fabricados pelas indústrias. O ideal seria não jogar nada na água, mas isso não acontece. Materiais como um chiclete jogado numa lagoa demora, em média, cinco anos para se decompor, e uma latinha de refrigerante se decompõe somente em 100 anos.

Algumas regiões brasileiras sofrem com a escassez da água, como é o caso do Nordeste, que todos os anos enfrenta o problema da seca. A palavra do momento é economizar, afinal, cada gota economizada é um ponto a mais na luta para que o planeta água não seque.

Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 março de 2005.

1. Qual o sinônimo da palavra destacada na frase?

Algumas regiões brasileiras **sofrem** com a escassez da água.

2. Qual o antônimo da palavra destacada na frase?

## Folha 2

3. Qual o assunto do texto?

---

---

4. Segundo o texto, por que o Brasil não pode ficar de fora das campanhas para a preservação de nossas águas?

---

---

5. Quase todas as coisas vivas existentes na Terra precisam de água para viver. Assim mesmo, o ser humano polui as fontes de água de forma irresponsável.

A. Segundo o texto, as crianças podem e devem ajudar a economizar água.

Em sua opinião, qual deve ser a participação das crianças no combate ao consumo exagerado de água?

1º) \_\_\_\_\_

2º) \_\_\_\_\_

6. Releia o segundo parágrafo do texto e explique porque nem toda a água existente no planeta está diretamente disponível ao ser humano e a outros organismos.

---

---

7. Qual a região brasileira que possui menos recursos hídricos?

---

---

8. Se o consumo de água continuar nos níveis atuais, estima-se que, por volta de 2025, duas em três pessoas não terão água suficiente para suas necessidades básicas. O que o texto sugere para que isso não ocorra?

---

---

9. No texto, o autor refere-se a dois tipos de lixo que contaminam a água. Quais são eles?

---

---

## Folha 3

10. Quantos parágrafos há no texto?

\_\_\_\_\_

11. O texto “Salvemos a água do mundo” é um texto em verso ou prosa? Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Retire do primeiro parágrafo do texto:

a) Um substantivo comum, primitivo, simples, masculino, singular \_\_\_\_\_

b) Um artigo indefinido, feminino, singular: \_\_\_\_\_

c) Um adjetivo singular: \_\_\_\_\_

d) Um substantivo próprio: \_\_\_\_\_

13. Diga o gênero e o número dos seguintes substantivos:

a) rios - gênero \_\_\_\_\_ número \_\_\_\_\_

b) gota - gênero \_\_\_\_\_ número \_\_\_\_\_

14. Dê três adjetivos para o substantivo “água”:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

15. Reescreva o texto usando os sinais de pontuação:

Chegamos a São Paulo no começo da noite Que movimento enorme na Estação Tietê Cruzavam ônibus do Rio de Janeiro Porto Alegre Belo Horizonte e até de Recife Senti que meu pai estava perdido naqueles imensos salões de espera Onde seria a estação do metrô Entre centenas de setas descobrimos a nossa Que sorte Segurei na mão de papai pegamos os embrulhos e mais que depressa saímos daquela gaiola de concreto

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Embora o texto não tenha sido aproveitado da apostila, segue o mesmo roteiro. No exercício proposto busca-se alcançar a compreensão e destacam-se fatos linguísticos. Esse método de apresentar ao aluno, não só o texto e sua compreensão, mas a leitura como processo tecido de fatos sem os quais se perde a coesão e a coerência, vai, passo a passo, construir novos pensamentos que auxiliarão a ler e escrever melhor. O gênero informativo foi ressaltado como familiar aos alunos que leem jornais e revistas. Alguns não sabiam que existia um gênero específico para reportagens que levassem informações ao leitor.

A análise da escrita aparece em alguns pontos da tese por se tratar de um conceito solidário: ler ajuda a escrever melhor e escrever possibilita utilizar o que se aprendeu com a leitura; a adequação do vocabulário, o emprego das classes gramaticais, a pontuação etc.

A leitura é um dos meios para alcançar a aprendizagem. Corre-se o risco, ao perpetuar a mesma “fórmula” nos exercícios, se o professor utilizar a leitura apenas como objeto de decodificação. O ato de ler deve provocar no aluno o desejo de entender e ir além, desenvolvendo o seu pensamento, mesmo que, inicialmente, haja um conflito entre o que lê e o que pensa.

O professor deve atentar para a diversificação e a apresentação de textos e suas respectivas dinâmicas. Usar o mesmo roteiro de trabalho, além de cansativo, retira do aluno o prazer de se sentir desafiado a pensar de formas diferentes.



11. 08.07.2014

Folha 1

Escola Municipal Pio X

Aluno: \_\_\_\_\_

#### AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender  
vai ler nas folhas do chão  
se é outono ou verão;  
nas ondas soltas do mar  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa  
se trabalha ou se é à toa  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou se vai lento;  
e também no calor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens no céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas,  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos tem segredos  
difíceis de decifrar.

( Ricardo Azevedo – Dezenove Poemas Desengonçados )

## Folha 2

### Compreensão

1- Leia atentamente estes dois versos:

“A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.”

Você concorda com o poeta? Na sua opinião, por que ele afirma que a leitura é muito mais do que decifrar palavras?

---



---

2- Pense um pouco e responda de modo geral, quem sabe ler melhor:

- a) Nas ondas do mar? \_\_\_\_\_
- b) No pêlo de um cachorro? \_\_\_\_\_
- c) Na cinza da fumaça? \_\_\_\_\_
- d) No cheiro da comida? \_\_\_\_\_
- e) No ronco de um motor? \_\_\_\_\_
- f) Nos dentes de um cavalo? \_\_\_\_\_
- g) Nas estrelas? \_\_\_\_\_
- h) No som do coração? \_\_\_\_\_

3- O poema sugere que é possível ler “na pele da pessoa”. Como se pode ler algo na pele de uma pessoa?

---



---

4- Localize no poema e escreva versos que sugiram a possibilidade de leitura:

- a) Pela audição: \_\_\_\_\_
- b) Pela visão: \_\_\_\_\_
- c) Pelo olfato: \_\_\_\_\_

5- Leia:

“vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão”

Qual é o significado da palavra ler no poema “Aula de Leitura”?

---

6- Releia:

“Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar”

Na opinião do poeta, ler um olhar dá medo. Você concorda com ele? Por quê?

---



---

## Folha 3

7- Por que você acha que o autor deu o título de "Aula de leitura" a seu poema?

---



---



---

8- Você sabe o que é um verso? E uma estrofe? Vamos relembrar:

**Verso** é cada linha de um poema.

**Estrofe** é um conjunto de versos.

"Aula de leitura" é um texto constituído de versos e estrofes. Responda:

- a) Quantos versos tem o poema? \_\_\_\_\_
- b) E quantas estrofes? \_\_\_\_\_
- c) As estrofes não tem sempre o mesmo número de versos. Onde estão localizadas as estrofes com maior número de versos? \_\_\_\_\_

9- Leia novamente estes versos, prestando atenção ao som final de cada um:

"e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça"

O que você notou? Escreva outros versos em que isso acontece.

---



---

10- Como se chama a repetição de sons no final dos versos?

---

Texto iniciado na aula anterior, em que houve a prática de leitura, e selecionado pelas oportunidades que oferece de repensar a leitura como abrangente, mostrando que não se faz apenas das palavras: um rosto e seus aspectos, o céu ensolarado ou com nuvens, as ondas do mar e o vento para o pescador. Inspira o aluno a enxergar o mundo como um grande texto.

A poesia encanta, os alunos ficam em silêncio respeitoso e, depois, comentam fatos da vida "lidos", o que amplia os objetivos em relação ao vocabulário e a situações vividas. Observou-se como a turma se manifestou ao contar suas descobertas após a leitura. Há alunos

que relatam nunca terem pensado em tal situação, despertados por uma nova visão. Este é o grande objetivo: permitir “descobrir” outras leituras de mundo.

A professora combinou uma dinâmica com os alunos: dividiu a turma em dois grupos, cada um dos quais lia, intercaladamente, uma estrofe do poema. Por último, todos leram juntos, como coral.

Algumas respostas inadequadas foram postas no quadro. A professora propôs que os alunos as lessem e melhorassem. O efeito foi positivo, pois a maioria se interessou em participar ativamente.

A professora trabalhou a parte da compreensão, calmamente, evitando dizer se a resposta estava errada ou incompleta e passando pelas carteiras, estimulando os alunos a chegar às respostas mais completas.

Noções trabalhadas no texto: poema, versos, estrofes, rimas. Houve visível satisfação dos alunos com o sucesso obtido na tarefa.

12. 15.07.2014



E por falar em amor, veja agora esse cartum!!! O que a fala da personagem revela?



1- Após a leitura deste texto (verbal e não verbal), pode-se perceber o local em que o fato está acontecendo. Diga o local onde a cena ocorre e os elementos gráficos (imagens) que comprovam sua resposta.

---



---



---

2- Que cirurgia a personagem vai fazer?

---

3- O que pode significar o homem querer tatuar, no coração, o nome da esposa?

---



---



---

4- Observe a linguagem utilizada na fala da personagem. Que palavras exemplificam o uso informal da linguagem?

---



---

5- Você já pensou que algumas palavras/coisas podem ser utilizadas como **SÍMBOLOS**? Um exemplo é a Bandeira Nacional, que é usada para simbolizar o país. Que palavra do cartum está sendo utilizada como símbolo do amor?

---



---

O tema da aula era linguagem verbal e não verbal. Utilizou-se um texto com imagem, para chegar à compreensão.

Explorou-se a caracterização dos personagens pelos elementos gráficos. A aula foi bastante animada e a participativa.

Em seguida, selecionou-se um cartaz constante da apostila e debateu-se o assunto central: a paz. Foram feitas associações com a guerra entre Israel e a Palestina. Chegaram à função informativa do cartaz: a pomba (em *origami*), que simboliza a paz.

Para a realização da questão número seis, a professora liberou canetas e lápis de cor para que os alunos criassem uma frase ou um desenho no próprio cartaz.

Nas páginas 11 e 12, apresentou-se o gênero narrativo, a estrutura do conto “A mansão do sorvete”, organizado em parágrafos.

## Folha 1



Divirta-se também com a leitura dessa bela narrativa!

### A MANSÃO DE SORVETE

Certa vez, na cidade de Bolonha, construíram uma mansão de sorvete, bem na Praça Principal, e as crianças vinham de longe para dar uma lambidinha nela. O teto era de chantili, a fumaça das chaminés era de algodão-doce, as chaminés de frutas cristalizadas. Todo o resto era de sorvete: portas de sorvete, paredes de sorvete, móveis de sorvete.

Um menino bem pequenininho agarrou-se aos pés de uma mesa e lambeu um de cada vez, até que a mesa caiu em cima dele com todos os pratos. E os pratos eram de sorvete de chocolate, o mais gostoso de todos.

Num certo momento, um guarda municipal percebeu que uma das janelas estava derretendo. Os vidros eram de sorvete de morango e se desmanchavam em filetes cor-de-rosa.

— Rápido — gritou o guarda —, mais rápido, vamos!

E todos começaram a lamber mais rápido para não desperdiçar nem uma gota daquela maravilha.

— Uma poltrona! — implorava uma velhinha, que não conseguia abrir caminho entre a multidão. — Uma poltrona para uma pobre velha. Alguém pode trazer uma poltrona pra mim? De braços, se possível.

Um bombeiro, muito prestativo, correu e apanhou para ela uma poltrona de sorvete de creme com pistache, e a pobre velhinha, feliz da vida, começou a lambê-la justamente pelos braços.

Aquele foi um belo dia, e por ordem dos médicos ninguém teve dor de barriga.

Ainda hoje, quando as crianças pedem mais um sorvete, os pais suspiram:

— Para você seria preciso uma mansão de sorvete, como aquela de Bolonha!

Adaptado de RODARI, Gianni. *Fábulas por telefone*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

Esse é um sinal gráfico, chamado travessão, empregado para indicar a fala de uma personagem.

## Folha 2

### ESTUDO DO TEXTO

1- Em que lugar, na cidade de Bolonha, foi construída a mansão de sorvete?

2- Que fato dá início à história?

3- Observe que há três expressões que marcam não só o tempo em que a história acontece, mas também as partes da narrativa: *certa vez*, *num certo momento* e *ainda hoje*. Preencha o quadro com o que aconteceu em cada momento marcado:

**Certa vez...**

**Num certo momento...**

**Ainda hoje...**

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

4- Que personagens aparecem na história?

5- Observe "... construíram uma mansão de sorvete bem na Praca Principal..." O que significa o uso das iniciais maiúsculas nesse trecho?

Para curtir...leia a tirinha



1 - Você percebeu que as falas estão em negrito? Que efeito isso provoca no texto?

---

---

---

---

---

---



A professora iniciou essa parte da aula perguntando aos alunos se desconheciam o sentido de alguma palavra, nas páginas 11 e 12. Os alunos fizeram perguntas, preocupados em entender o texto. Não se detiveram em palavras isoladas, o que pode representar crescimento, com um olhar sobre o todo, tentando alcançar o sentido.

Ressaltaram-se na narrativa os personagens principais e secundários. No início, houve dificuldade, mas a seguir os alunos demonstraram compreensão.

Na página 12, apareceram expressões que marcam o tempo e também as partes da narrativa: “certa vez”, “num certo momento” e “ainda hoje”. Depois de algumas leituras, os alunos concluíram que “certa vez” comporia os dois primeiros parágrafos, “num certo momento”, do terceiro ao oitavo parágrafo, e “ainda hoje”, os dois últimos.

Houve revisão do emprego das letras maiúsculas, atribuindo o uso aos substantivos próprios, nome de local: Praça Principal.

Tudo que chamava a atenção era posto em discussão pela professora, como o caso dos quadrinhos, por exemplo, o emprego do negrito para indicar a fala em alta voz. Alguns demonstraram conhecimento sobre a internet, pois lembraram que nas redes sociais ou em *e-mails*, negrito também significava “gritar” com o interlocutor, entendido como falta de educação, de polidez.

### **13. 22.07.2014**

Por se tratar de exercícios de avaliação, resolveu-se não divulgá-los por fazer parte do processo geral de avaliação do município, embora não se tenha pedido sigilo.

Constavam da avaliação questões de compreensão sobre o suporte de gêneros como tirinha, texto informativo, quadrinhos em que foram questionadas as linguagens verbal e não verbal.

Havia um glossário com palavras sobre os quadrinhos e uma questão pedia que se escolhessem duas palavras e as escrevessem em duas frases.

A avaliação foi bem elaborada, e os alunos demonstraram facilidade. As aulas que a antecederam fundamentaram esse momento.

Diariamente, uma inspetora comparecia a cada sala e entregava o diário de classe para que a professora fizesse a chamada e lançasse os conteúdos.

#### **14. 29.07.2014**

Não houve aula por ser o dia destinado ao conselho de classe.

A professora, na aula anterior, organizara os saquinhos plásticos com os exercícios separados por aluno (portfólio individual), lembrando da importância de cada um assumir o compromisso de realizar todas as tarefas passadas. Os alunos deram importância ao fato, justamente por valorizarem a atitude da professora em cobrar os exercícios.

Combinou-se que a confecção dos trabalhos pesaria na classificação do aluno por ser atividade de reforço de aprendizagem.

**15. 05.08.2014**

Língua Portuguesa

Professora: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

### Quem tem medo de onça?

Apareceu na cidadezinha de Pedras Altas numa chuva antiga. Em boa sela e estribo veio ele. Falava pelo canto da boca – do outro lado a brasa do charuto ameaçava incendiar o mundo. No Hotel da Estação, depois de sacar de uma devastadora garrucha, deu nome e patente:

— Capitão Quirino Dias.

Mandou que arrumassem seu baú dentro do maior cuidado. E espadanando fumaça até no teto da sala.

— É tudo munição! Coisa de muita responsabilidade.

A cidadezinha de Pedras Altas viu logo que estava diante de um pistoleiro de marca maior. E isso ganhou raiz quando um tropeiro, parando no Hotel da Estação para deixar encomenda de boca, espalhou que o sujeitão do charuto era perseguido da Justiça. Que matava só pelo gosto de ver de que lado o cristão caía. E de mula picada:

— Vou ligeirinho que esse capitão é pior que cobra em brasa.

Foi. Atrás da poeira do tropeiro a fama de Quirino Dias cresceu de não caber em sala e saleta, de jorrar pelos telhados de Pedras Altas. No Hotel da Estação o melhor pedaço era para seu dente, o melhor doce para sua língua. E no dia em que bebeu cachaça com pólvora, na vista de todo o Hotel da Estação, sua fama não teve mais freio. Bebeu e disse:

— Tenho trabalho longe. Só volto na semana entrante.

No quarto, remexeu o baú e sumiu nas patas do seu brasino. Pedras Altas, por trás de portas e

janelas assustadas, comentou:

— É viagem de tocaia.

A bem dizer, a cidade era dele. Seus pedidos de dinheiro corriam nos pés dos moleques de leva e traz. E era quem mais queria municiar o capitão, no medo que ele fosse ao baú. Quirino mesmo apregoava pelo canto da boca que o charuto deixava livre:

— Não abro aquela peça sem proveito.

Foi quando aconteceu o caso da onça. A notícia veio ligeira e ligeira, entrou no Hotel da Estação. A pintada era um capeta de olho em brasa. Um portador, chegando fresquinho do mato, derramou no ouvido do povo a última artimanha da onça:

— Limpou o curral de Nono Pestana de não ficar de bicho de pele nem bicho de pena.

Uma embaixada de coronéis, com todos os seus pertences, correu para pedir a Quirino Dias para providências contra a onça. E Quirino, espantado:

— Onça? Deu onça em Pedras Altas? Socorro! Quero lá saber disso? Vou embora neste justo momento.

Não teve tempo de levar o baú, uma peça de folha de flandres onde guardava suas bugigangas – pentes, rendinhas, frascos de cheiro, alfinetes e água de moça. Quirino Dias era caixeiro-viajante.

(José Cândido de Carvalho)

#### Vocabulário:

- garrucha – pistola
- espadanar – soltar, lançar
- brasino – que tem cor de brasa
- tocaia – emboscada em que alguém se esconde para surpreender o inimigo ou a caça
- municiar – abastecer de alimentos ou do que é necessário

- embaixada – comissão
- folha de flandres – ferro estanhado, em lâminas, de que se fazem vários utensílios domésticos
- caixeiro-viajante – aquele que viaja de cidade em cidade, vendendo seus produtos

### INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. No início do conto “Quem tem medo de onça?”, qual a impressão que temos do capitão Quirino Dias?

---

---

2. Por que Quirino Dias põe banca de pistoleiro?

---

---

3. Quando sua “coragem” começou a desaparecer?

---

---

4. O que significa a frase: “A pintada era um capeta de olho em brasa?”

---

---

5. Na última frase é revelado o verdadeiro ofício de Quirino Dias: caixeiro-viajante. Que bugigangas são encontradas no baú de Quirino Dias, levando o narrador a concluir que ele era caixeiro-viajante?

---

---

A aula trouxe a novidade de ler o fragmento de um texto clássico.

O objetivo da aula era justamente oferecer ao aluno possibilidades de leitura, outras formas de narrar um fato com vocabulário não usual.

Observaram-se a língua culta, a coloquial e o regionalismo. Apesar da dificuldade inicial, por se tratar de um texto narrativo bem diferente do que costumavam ler, aos poucos os alunos se manifestaram. A professora pediu que sublinhassem o que considerassem importante, dicas para uma interpretação do texto coerente.

Antes de começarem o exercício escrito, houve uma roda de leitura: cada aluno leu um pequeno trecho e, no fim da leitura, houve debate.

A professora dava muita importância ao debate. O ato de verbalizar vai, aos poucos, construindo o sentido. Alunos com maior dificuldade na leitura aproveitavam o que era falado pelos colegas, iniciando a própria organização de ideias.

Quando a professora pediu que sublinhassem as partes mais importantes, queria, também, que dessa prática surgisse a ideia principal do texto. Uma das dificuldades, tanto dos jovens como dos adultos, é justamente identificar e utilizar informações relevantes no texto. Os bons e maus leitores variam de acordo com o tipo de texto e a atividade posterior à leitura.

O texto apresentou algumas dificuldades, o tempo se esgotou e a correção ficou para a aula seguinte.

## **16. 12.08.2014**

A turma, pela manhã, visitou o planetário, na Gávea, e não houve aula à noite.

Propôs-se um relatório para ser entregue e discutido com o objetivo de ampliar vocabulário, organização de pensamento em mais um gênero textual. Outras disciplinas, Geografia e Ciências, foram incluídas para que a excursão se enriquecesse.

Os alunos receberam instruções de como se comportar e foram orientados a levar material para fazer as anotações que o relatório pedia.

Combinou-se que os relatórios seriam lidos e comentados em uma aula integrada com os professores de Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

Os que trabalhavam no horário da excursão foram convidados a fazer a visita no fim de semana, para não perderem a atividade.

17. 19.08.2014

Folha 1



Você gosta de histórias engraçadas? Então... aproveite!

### A cadeira do dentista

Carlos Eduardo Novaes

Fazia dois anos que não me sentava numa cadeira de dentista. Não que meus dentes estivessem por todo esse tempo sem reclamar um tratamento. Cheguei a marcar várias consultas, mas começava a suar frio folheando velhas revistas na antessala e me escafedia antes de ser atendido. Na única ocasião em que botei o pé no gabinete do odontólogo – tem uns seis meses –, quando ele me informou o preço do serviço, a dor transferiu-se do dente para o bolso.

– Não quero uma dentadura em ouro com incrustações em rubis e esmeraldas – esclareci – só preciso tratar o canal.

– É esse o preço de um tratamento de canal!

– Tem certeza? O senhor não estará confundindo o meu canal com o do Panamá?

Adie o tratamento. Tenho pavor de dentista. O mundo avançou nos últimos 30 anos, mas a Odontologia permanece uma atividade medieval. Para mim não faz diferença um "pau-de-arara" ou uma cadeira de dentista: é tudo instrumento de tortura.

Desta vez, porém, não tive como escapar. Os dentes do lado esquerdo já tinham se transformado em meros figurantes dentro da boca. Ao estourar o pré-molar do lado direito, fiquei restrito à linha de frente para mastigar maminhas e picanhas. Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para esquilo.

A enfermeira convocou-me na sala de espera. Acompanhei-a, após o sinal-da-cruz, e entramos os dois no gabinete do dentista, que, como personagem principal, só aparece depois do circo armado.

– Sente-se – disse ela, apontando para a cadeira.

– Sente-se a senhora – respondi com educada reverência – ainda sou do tempo em que os cavalheiros ofereciam seus lugares às damas.

Minhas pernas tremiam. Ela tornou a apontar para a cadeira.

– O senhor é o paciente!

– Eu?? A senhora não quer aproveitar? Fazer uma obturaçõzinha, limpeza de tártaro? Fique à vontade. Sou muito paciente. Posso esperar aqui no banquinho.

O dentista surgiu com aquele ar triunfal de quem jamais teve cárie. Ah! Como adoraria vê-lo sentado na própria cadeira extraindo um siso incluso! Mal me acomodei e ele já estava curvado sobre a cadeira, empunhando dois miseráveis ferrinhos, louco para entrar em ação. Nem uma palavra de estímulo ou reconforto. Foi logo ordenando:

– Abra a boca.

Tentei, mas a boca não obedeceu aos meus comandos.

– Não vai doer nada!



## Folha 2

– Todos dizem a mesma coisa – reagi. Não acredito mais em vocês!

– Abra a boca! – insistiu ele.

Abri a boca. Numa cadeira de dentista sinto-me tão frágil quanto um recruta diante do sargento do batalhão.

Ele enfiou um monte de coisas na minha boca e tocou o dente com um gancho.

– Tá doendo?

– Urgh argh hogli hugli.

Os dentistas são tipos curiosos. Enchem a boca da gente de algodão, plástico, secadores, ferros e depois desandam a fazer perguntas. Não sou daqueles que conseguem responder apenas movendo a cabeça. Para mim, a dor tem nuances, gradações que vão além dos limites de um sim-não.

– A anestesia vai impedir a dor – disse ele, armado com uma seringa.

– E eu vou impedir a anestesia – respondi duro, segurando firme no seu pulso.

Ele fez pressão para alcançar minha pobre gengiva. Permaneci segurando seu pulso. Ele apoiou o joelho no meu baixo ventre. Continuei resistindo, em posição defensiva. Ele subiu em cima de mim. Miserável! Gemi quase sem forças. Ele afastou a mão que agarrava seu pulso e desceu com a seringa. Lembrei-me de Indiana Jones e, num gesto rápido, desviei a cabeça. A agulha penetrou a poltrona. Peguei o esguichador de água e lancei-lhe um jato no rosto. Ele voltou com a seringa.

– Não pense que o senhor vai me anestésiar como anestesia qualquer um – disse, dando-lhe um tapa na mão.

A seringa voou longe e escorregou pelo assoalho. Corremos os dois pra alcançá-la, caímos no chão, embotados, esticando os braços para ver quem pegava a seringa. Tapei-lhe o rosto com meu babador e cheguei antes. A situação se invertera: eu estava por cima.

– Agora sou eu quem dá as ordens – vociferei, rangendo os dentes. – Abra a boca!

– Mas... não há nada de errado com meus dentes.

– A mim você não engana. Todo mundo tem problemas dentários. Por que só você iria ficar de fora? Vamos, abra essa boca!

– Não, não, não. Por favor – implorou. Morro de medo de anestesia.

Era o que eu suspeitava. É fácil ser corajoso com a boca dos outros. Quero ver continuar dentista é na hora de abrir a própria boca. Levantei-me, joguei a seringa para o lado e disse-lhe, cheio de desprezo:

– Você não passa de um paciente!

NOVAES, Carlos Eduardo. *A cadeira do dentista e outras crônicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2002.



Gostou da história? Então... prepare-se! Vem aí mais um divertimento!!!!!!!

## Folha 3

1- Que fato dá origem à sequência de ações da história?

---

2- A crônica *A cadeira do dentista* é um texto curto e os fatos se sucedem rapidamente. Transcreva do texto uma sequência de ações.

---



---

3- O texto apresenta um sentimento comum a muitas pessoas em relação à ida ao dentista. Que sentimento seria esse?

---



---

4- Quantos personagens aparecem no texto? Quem são eles?

---



---

5- O texto provoca humor ou procura fazer uma reflexão sobre a ida ao dentista?

---



---

6- “– Eu?? A senhora não quer aproveitar? Fazer uma obturaçãozinha, limpeza de tártaro?” Qual seria o motivo que leva o paciente a estar aparentemente tão gentil com a enfermeira?

---



---

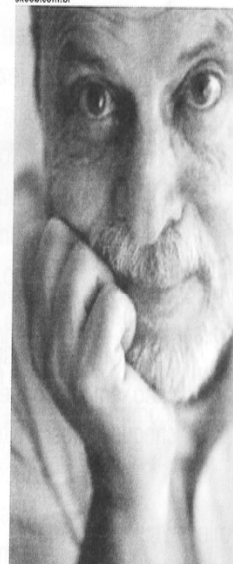
7- Que efeito de sentido tem a expressão “a dor transferiu-se do dente para o bolso”?

---



---

skcob.com.br



Com uma linguagem coloquial, clara e objetiva, Carlos Eduardo Novaes escreve crônicas a respeito de temas simples e corriqueiros, mas com muito humor, tornando suas crônicas muito divertidas.



Veja mais uma crônica de humor! Clique no endereço

[http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Atividade/Visualizar.aspx?pgn\\_id=113200&tipo=2&pgant=v](http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Atividade/Visualizar.aspx?pgn_id=113200&tipo=2&pgant=v)

## Folha 4

8- Que efeito de sentido tem a expressão "Urgh argh hogli hugli."?

---



---



---

9- Que passagem expressa a ironia no final da crônica?

---



---



---

10- Substitua as expressões em negrito por outras mais formais.

Palavras ou expressões destacadas dos textos.	Sentido das expressões ou palavras do texto.
"Na única ocasião em que <b>botei o pé</b> no gabinete do odontólogo..."	
"...só aparece depois <b>do circo armado</b> ."	
"Por que só você iria <b>ficar de fora</b> ?"	

O gênero crônica de teor humorístico agradou. A professora dividiu a turma em grupos para a leitura de cada parágrafo e, depois, a turma leu em conjunto.

Os alunos já têm a metodologia internalizada nas aulas de leitura, não se mostraram ansiosos em esperar a análise do vocabulário e a relação com o sentido que emprestavam ao texto. Apreciaram o estilo do autor, que usa palavras simples, numa linguagem coloquial mais próxima do dia a dia.

A construção do exercício com perguntas diretas, facilmente localizadas no texto, seguindo a ordem dos fatos e outras que demandam uma leitura global para chegar até a resposta, como a número três, auxilia o aluno a interpretar o texto como se as perguntas fossem um guia. As questões foram elaboradas para avaliar o que o aluno entendeu, sem que os deixassem perplexos diante da dificuldade. Os próprios professores costumam chamar tais questões “de concurso”, em que o aluno, encontrando dificuldade, acaba por abandonar a questão por não se achar capaz de respondê-la, o que contribui para a baixa autoestima.

A questão dez trouxe dificuldade, as respostas eram desconstruídas, e a professora habilmente foi encaminhando as “quase” certas, escrevendo no quadro até que se chegasse ao consenso.

Essa forma de trabalhar a interpretação é mais demorada, mas compensa o tempo. Os alunos saíram satisfeitos por perceberem que sua participação tinha sido aproveitada. Havia entusiasmo entre eles enquanto resolviam as questões propostas.

Há algum tempo, talvez décadas, a leitura era silenciosa, um aluno não podia “colar” do outro a resposta e a aula era pobre em interação. A correção também não contribuía para melhorar o desempenho na atividade; quase sempre o professor utilizava o manual dos professores com uma única resposta como gabarito. O fato de alguns professores ainda usarem esse método não deve ser motivo de desânimo ou conformismo.

Aos poucos, os professores que resistem às novas metodologias do ensino da leitura em séries mais elevadas (oitavo ano), dizendo que “estão perdendo tempo em lecionar os conteúdos de gramática”, “que alunos mais rápidos acabam por tomar atitudes indisciplinadas”, a “indisciplina” perturba o andamento da aula, mudarão o seu comportamento se perceberem que o “tempo perdido” em aula é amplamente recompensado em outra, pois os alunos encontram-se em processo de enriquecimento. Cada aula representa uma etapa na realização de sua potencialidade.

**18. 26.08.2014**

**19. 02.09.2014**

**20. 09.09.2014**

Antes de iniciar a aula, a professora explicou que trabalharia o gênero histórias em quadrinhos (HQ) em três aulas. Pediu que os alunos levassem gibis para trocarem, durante as aulas, para que percebessem melhor como ler e interpretar quadrinhos.

Embora as HQs tenham sido rejeitadas por parte de grupos de professores como literatura, como gênero em épocas mais distantes, julgadas inadequadas para o aprendizado de crianças, jovens e os adultos e que serviriam apenas para o lazer, atualmente até os clássicos são adaptados a esse suporte para introduzir crianças e jovens em leituras consideradas mais complicadas, não só pelo uso de vocabulário fora do coloquial, mas também pela história da época em que foi escrita, com características diferentes da atualidade. O objetivo consiste em preparar os leitores, dando-lhes conhecimentos prévios antes da introdução aos clássicos.

Com o passar do tempo, as HQs passaram a ser bem aceitas e usadas não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas em outras disciplinas, por fazer parte do cotidiano dos alunos.

O senso crítico, a criatividade, a “leitura” dos quadrinhos, a facilitação da caracterização dos personagens, as frases curtas, entre outras habilidades de leitura, reforçam a contribuição para o leitor, levantando pressuposições sobre o desenvolvimento da narrativa e seu final. Apesar de críticas sobre o valor desse tipo de leitura, os alunos demonstram satisfação ao lidar com os fatos linguísticos, e as imagens expressam mensagens que nem precisam ser escritas, pois estão subentendidas no contexto das próprias imagens.

Como estratégia de ensino, usar as HQs ratifica o objetivo desta tese em mostrar as dificuldades de leitura nos alunos da EJA: os alunos devem compreender o que leem para que se sintam incluídos numa sociedade que exige cada vez mais do cidadão que pretende entrar no mercado de trabalho.

Folha 1



Como você já sabe, há várias maneiras de se contar uma história. Vamos, agora, estudar um gênero, em geral, muito apreciado por todos nós: as histórias em quadrinhos. A linguagem dos quadrinhos é muito rica. As histórias são contadas com palavras e desenhos que expressam aventura e humor. Enfim, há muita diversão... Aproveite!

1- Dentre as personagens de histórias em quadrinhos que ilustram esta página, de qual você mais gosta? De qual você menos gosta?

---



---

2- Há alguma outra personagem de HQ de que você gosta e que não apareceu aqui?

---



---

3- Quando você era pequeno, sonhou ser parecido com algum herói de HQ? Qual? Por quê? Descreva as características de **seu herói** que estão relacionadas às suas próprias características.

---



---

4- Na capa da revista do Batman, que recurso gráfico foi utilizado para indicar que as histórias são de ação?

---



---

5- Com que finalidade são usadas letras de diferentes formatos e tamanhos nas capas?

---



---



---



galeriaquadrinhos.com

revistaogrifo.com

## Folha 2

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS



## PARA SABER MAIS...

A primeira revista em quadrinhos lançada no Brasil foi a Tico-Tico, em 11 de novembro de 1905. Foi criada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva.

A revista bateu recorde na época junto ao público infanto-juvenil. Através de lendas, contos regionais e cantigas populares, valorizava as pessoas humildes, o amor ao Brasil e a identidade popular, reunindo diversas expressões culturais.

Em 1906, após um ano de seu lançamento, a revista em quadrinhos era "febre nacional".

Além de histórias em quadrinhos, a revista vinha com passatempos, jogos divertidos, mapas educativos e informações históricas.

Adaptado - <http://www.mundointerativo.net/2012/02/a-primeira-revista-em-quadrinhos-do-brasil/>

<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=351>

As narrativas, nas histórias em quadrinhos, são, em geral, breves. Com frequência, aparece um elemento que surpreende quem está lendo.

A linguagem costuma ser informal, com frases curtas e palavras ou expressões populares.

Os termos sublinhados, os negritos, o tamanho das letras são recursos gráficos que contribuem para dar mais expressividade aos quadrinhos.

Outro elemento muito importante, dentro dos quadrinhos, é a pontuação, especialmente o uso dos pontos de exclamação, de interrogação e das reticências...

Para saber mais sobre HQ acesse [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br) e assista à aula nº 1 de Língua Portuguesa / 1.º bimestre / 7.º Ano.



Folha 3

BALÃO FALA



BALÃO PENSAMENTO



PARA SABER MAIS...

As histórias em quadrinhos utilizam a linguagem verbal e a linguagem não verbal e contam com diversos recursos e efeitos gráficos para transmitir a mensagem ao leitor.

O balão é um elemento característico dos quadrinhos. Ele contém texto ou imagens, sinais de pontuação ou símbolos e muda de formato, dependendo do que se deseja expressar: as falas, os pensamentos ou as emoções (surpresa, alegria, raiva, medo, cansaço etc).

No texto dos balões, usa-se, em geral, letra de imprensa. Seu tamanho, cor ou forma pode variar, como recurso utilizado pelo desenhista.

BALÃO COCHICHO



BALÃO UNÍSSONO



BALÃO GRITO



BALÃO TRANSMISSÃO





Folha 4



Pelos estudos realizados até aqui, você já notou que as histórias em quadrinhos são ricas em recursos de linguagem e gráficos. Agora, vamos estudar um recurso de linguagem muito utilizado nas HQ: a onomatopeia.

**ONOMATOPEIAS** são palavras que expressam sons. Veja o que disse Moacy Cirne, estudioso da linguagem dos quadrinhos, sobre isso:

"O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Isto porque, diante do papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas..."

CIRNE, Moacy. A linguagem dos quadrinhos o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. Editora Vozes, Petrópolis: 1975.



portalescolar.net

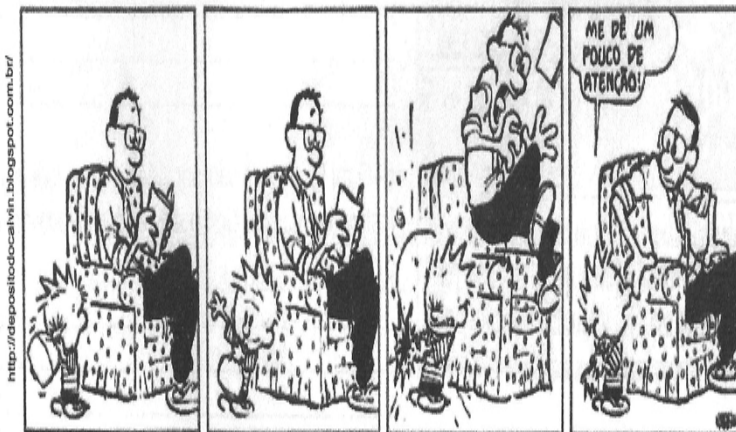


Os autores dos quadrinhos são chamados quadrinistas. Vamos brincar de quadrinista? Coloque, você mesmo, os sons, ilustrando a tirinha abaixo.

Veja mais alguns exemplos de onomatopeias:

- toc toc!! – imita o som de uma batida na porta;
- atchim!! – imita o som de uma pessoa espirrando;
- buáááá!! – imita o som do choro.

Calvin e Haroldo por Bill Watterson




http://idepositodocalvin.blogspot.com.br/

Bill Watterson ficou mundialmente famoso como o criador de Calvin e de seu tigre de pelúcia, chamado Haroldo.

Folha 5

Multifólio



Agora, vamos ler uma lenda grega muito conhecida. Aqui, ela foi adaptada para a linguagem dos quadrinhos. Veja que riqueza de detalhes!

### ARION E OS COLFINHOS

 <p>Oh, como é bom um pouco de música neste rio, trá-í-d-í!</p>		 <p>OLÁ MEUS PAÍ!</p>
<p>Como a maioria dos gregos, Periandro, rei de Corinto, amava a música.</p>	<p>A corte de Periandro vivia cheia de cantores e de músicos.</p>	<p>Mas seu astro preferido era Arion. Sua música sempre o deixava de bom humor.</p>
		
<p>Quando Arion pediu para ir a um festival de música na Sicília, ele não gostou nem um pouco.</p>	<p>"Você ficar de mau humor enquanto você estiver fora", disse ele, muito chateado.</p>	<p>Arion conseguiu convencer o rei de que valeria a pena, por todo o dinheiro que iria ganhar.</p>

**ESTUDO DO TEXTO**

1- Qual o nome do rei de Corinto? Que característica do rei o coloca semelhante à maioria dos gregos?

---



---

2- No 2.º quadrinho, há o uso de recursos gráficos (desenhos) que confirmam a informação dada no 1.º quadrinho. Que elementos gráficos são esses?

---



---



---

3- Que astro é o preferido do rei?

---

4- Qual foi a reação do rei ante o pedido de Arion para ir a um festival de música na Sicília? Que elemento gráfico confirma essa reação nos 4.º e 5.º quadrinhos?

---



---



---

5- O rei foi convencido por Arion que deveria ir ao festival de música. Como ele conseguiu convencer o rei?

---



---



---

Folha 6



Assim, um navio foi preparado e Arion partiu para a Sicília.

6- Arion fez o maior sucesso. Que elemento gráfico confirma isso no 8.º quadrinho?

---



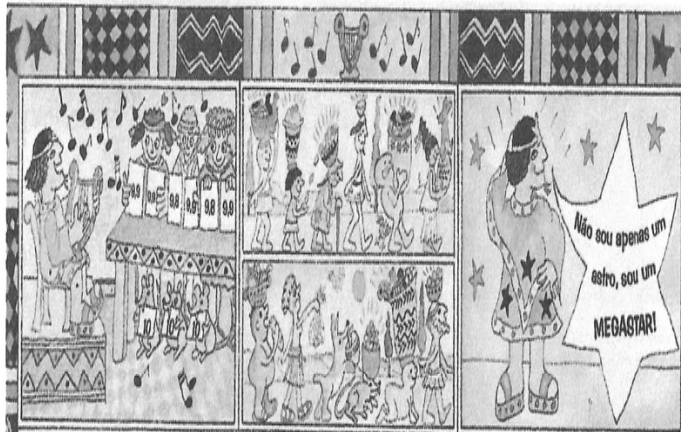
---



---

7- No trecho "...precisou de doze carregadores para levá-**los** ao navio." A que se refere o termo destacado?

---



8- O que revela o uso do balão uníssono nos quadrinhos 11 e 13?

---



---



---

9- Em que momento Arion foi ameaçado pelos marujos?

---



---



---

<p>Chegando lá, parecia que Arion era incapaz de tocar ou cantar uma nota errada.</p>	<p>Ele ganhou tantos prêmios que precisou de doze carregadores para levá-los ao navio.</p>	<p>Arion ficou radiante em voltar para a corte de Periandro com tanta fama e fortuna.</p>
<p>Nada como um pouco de ouro para forrar os bolsos.</p>	<p>PIEDADE!</p>	<p>Vamos deixá-lo vivo?</p>
<p>Os marujos também adoraram, pois planejavam roubar os prêmios.</p>	<p>Quando o navio estava em pleno mar, eles rodearam Arion e lhe disseram: "Você vai morrer!"</p>	<p>Arion tentou convencê-los a ficar com o ouro e poupar sua vida.</p>

10- Por que foram usadas as aspas no trecho "Você vai morrer"?

---






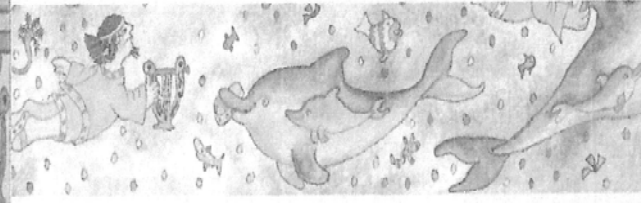






---



---

Folha 7

			
Ele me segura mais-lá!	Só mais uma música.		
Mas os marujos acharam que só estavam seguros se Arion morresse.	Como último desejo, Arion pediu para cantar uma música.	Ele se ajoelhou na proa e cantou para que os deuses o protegessem.	E, ao final das últimas notas, jogou-se ao mar.
			
As ondas do mar cobriram seu corpo, e o navio seguiu em frente.			
			
O belo canto de Arion atraiu um bando de golfinhos, que o levaram para as costas de Corinto.			
			
Sou eu Arion!	Você chora a peixe!	E pensar que por pouco você não voltou!	Eu me vingarei!
Arion chegou a Corinto antes do navio e contou a Periandro o que aconteceu com ele.		Aliviado com a volta de Arion, Periandro jurou punir os marujos.	

## FIQUE LIGADO!!!

O imaginário popular possui muitas lendas. As lendas são narrativas de cunho popular, transmitidas, principalmente, através da oralidade. Nelas, vemos, muitas vezes, a combinação de fatos reais e históricos com fatos fictícios, produto da imaginação criativa e aventureira do homem.

11- Arion tentou convencer os marujos de pouparem sua vida e eles não concordaram. Que palavra marca essa oposição de ideias no 14.º quadrinho?

12- Arion lançou-se ao mar para se livrar da morte. O que o salvou dos perigos do mar?

13- Arion chegou a Corinto e contou ao rei o acontecido. Como reagiu o rei? Que tipo de balão marca essa reação?

Folha 8

Quando os marujos voltaram, Periandro escondeu Arion atrás de um biombo e os chamou.

“Vocês têm notícias de Arion?”, perguntou o rei. “Ah, sim. Ele vai ficar mais um pouco na Sicília, por causa do festival”, responderam os marujos.

“E um astro vivo.”

“CORRAM, RAPAZES!”

“Queremos os prêmios de volta.”

Quando eles disseram isso, Arion saiu de trás do biombo.

Os marujos tentaram fugir, mas os guardas os cercaram.

“Vamos dá-los de comida aos peixes ou assá-los para o jantar?”

“Acho que não conseguiria tocar nada depois de jantar esses coelhos.”

“Acho que eu posso também não vão gostar da gente.”

Periandro queria executar os ladrões assassinos ali mesmo,

mas Arion teve compaixão e pediu que poupasse a vida deles.

Então Periandro expulsou-os para uma terra feia e selvagem.

Depois disso, Periandro pôs-se à vontade para ouvir algumas das mais belas canções de Arion.

À medida que a música o envolvia, Periandro ia se acalmando e, pela primeira vez desde a partida de Arion, seus lábios se abriram num sorriso.

WILLIAMS, Márcia. Mitos gregos: o voo de Ícaro e outras lendas/ recontado e ilustrado por Márcia Williams. São Paulo: Ática, 2005.

14- Arion se escondeu atrás do biombo enquanto o rei recebia os marujos. Logo em seguida, os marujos foram desmascarados. O que fizeram os marujos?

---



---

15- Que consequências sofreram os marujos ao tentarem fugir?

---



---



---

16- Arion pediu ao rei que não executasse os marujos. Que pena eles cumpriram?

---



---

17- A música de Arion exercia um efeito muito positivo no rei. Que efeito é esse?

---



---

Na folha 1, há a ilustração de três capas de gibis. As questões são direcionadas para a observação de detalhes das imagens, ao mesmo tempo que contextualiza com outras revistas de HQ. Há perguntas objetivas (número 2) e subjetivas como a número 3. Esse equilíbrio entre perguntas fechadas e abertas facilita a participação de todos os alunos, de acordo com o seu grau de leitura e interpretação.

Encontra-se um texto teórico sobre as HQs na folha 2, historicizando seu surgimento e a aceitação dos leitores da faixa etária infanto-juvenil. Houve certo espanto em saber que os gibis surgiram logo no início do século XX e que perduram até hoje, com mudanças que acompanharam as épocas das edições, ligadas à temática vigente.

A professora aproveitou para lembrar e enfatizar o uso do que aprenderam em pontuação, a importância dos pontos de exclamação, interrogação e reticências. Os alunos mostraram-se receptivos à questão da pontuação, pois, estando nas últimas UPs, têm uma consciência maior de como a pontuação muda por completo o sentido do texto.

A folha 3 trouxe uma novidade em nível de nomenclatura dos balões e suas características. Muitos leitores se manifestaram por conta de ainda não terem percebido determinadas características de um balão. Perguntaram a professora se haveria exercícios sobre as HQs porque gostariam de utilizar os ensinamentos recebidos.

Na folha 4, mais uma aprendizagem sobre figuras de linguagem; a onomatopeia, em especial, é largamente usada nas HQs. Nos quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, os alunos foram solicitados a propor sons para cada quadrinho. Essa experiência agradou à turma, que inventava sons e os reproduzia, a sala ficando barulhenta, necessitando da intervenção da professora. A atitude da turma trouxe a reflexão de que a idade pouco representa quando a atividade é desafiadora, inovadora. O aluno demonstra, claramente, que não aprecia a rotina, gosta de ser apresentado a novos conteúdos ou, pelo menos, com nova roupagem.

A folha 5 utiliza alguns fatos aprendidos na significação de recursos gráficos. A história poderia ser uma lenda antiga, mas realmente conhecida, pois logo no início é apontada como “uma lenda grega muito conhecida”. No intervalo da aula, perguntados sobre o conhecimento da lenda, a maioria dos alunos respondeu negativamente.

As questões também não ofereceram interesse por serem muito diretas, mais de localização no texto do que de elaboração de pensamento para redigir as respostas.

As folhas 6, 7 e 8 são a continuação da lenda grega, as questões seguiram o mesmo padrão, alternando interpretação com fatos linguísticos ou gráficos.

Embora a parte inicial trouxesse novidades sobre as HQs, o exercício de interpretação não explorou o que, a nosso ver, seria mais interessante: a utilização dos recursos gráficos e o uso expressivo da pontuação, com a interpretação sendo um modelo de perguntas já conhecidas e esperadas pelos alunos. Alguns ingredientes como mistério, humor, fantasia, se inseridos na história, poderiam trazer mais expectativas sobre o fato narrado.

21. 16.09.2014

Recurso da aula: apostila, 3º bimestre/2014, do ensino regular.

## Folha 1

Vamos iniciar nosso estudo conversando sobre os textos que compõem um jornal. Sabemos que, no jornal, além de notícias e reportagens, existem muitas crônicas. Elas podem dar um tom de humor e ironia a acontecimentos do cotidiano, criticar comportamentos, mexer com a emoção do leitor... Vamos, então, a uma primeira crônica!

**Você observou este espaço?**

Antes de ler o texto, pense no título... Esse título faz você imaginar algum assunto do texto? Qual?

**O justo**  
Armando Nogueira

O treinador reuniu a turma no vestiário e escalou doze: onze e o goleiro. O capitão do time estranhou, avisando que havia gente demais. O técnico, porém, sustentou a escalação:  
– Isso é problema do juiz, o teu é jogar e tentar ganhar a partida.  
E lá se foi o time para o campo.  
Cinco minutos de jogo, a torcida começou a gritar, alertando o árbitro: “O Pipira tem doze!”. O árbitro interrompeu a partida, contou os times e deu uma bronca no capitão que, por sua vez, passou a bola ao treinador:  
– Fala co’ home ali.  
O juiz foi ao técnico e mandou retirar o excedente. Uma confusão tremenda na pista. O técnico chamou o árbitro para uma conversa em particular. Saíram os dois na direção do centro do campo. A torcida, aos berros, descompunha todo o mundo pelo atraso.  
Os dois isolados no grande círculo, o técnico pôs a mão no ombro do juiz e entrou nas explicações:

**Preste atenção nesta forma de escrita... Você já viu palavras escritas assim? Esse tipo de linguagem é formal ou informal?**

## Folha 2

Observe a maneira como o técnico chama a atenção para o que vai dizer. O trecho contém alguns vocábulos que marcam o uso da linguagem informal na crônica.

→ - O problema é o seguinte: eu sou um homem de cinquenta anos, estreando na profissão. Eu sou novo aqui na terra. Acontece que, hoje de manhã, o presidente do clube me deu um bocado de nome pra pôr no time. Dois são protegidos do delegado, quatro do comandante do destacamento, o goleiro é filho do gerente do banco, o presidente diz que os dois pontas-de-lança têm que jogar de qualquer maneira. Eu fui escalando, escalando...

- É, mas passou da conta - diz o árbitro, inflexível.

- E eu não sei que passou? Ia ser mais. Por sorte, o sobrinho do prefeito amanheceu com o pé inchado e pediu ao tio para não jogar. Se não, entravam treze.

- Bom, mas para começar o jogo, o senhor tem que tirar logo um... - diz o juiz.

- Eu tirar um? Deus me livre. Tire o senhor. Por mim o time joga com doze. Se o senhor está dificultando, vai lá o senhor e tira um, escolhe lá um. O mais que eu posso fazer é colaborar com o senhor. Por exemplo, não tire nem o cinco nem o seis que dá bolo com o chefe de polícia. E o pior é que agora eu já confundi tudo: não sei mais se o oito é gente do comandante do destacamento ou se é o filho do gerente do banco...

O árbitro encarou o técnico do Pipirá, enfiou o apito no bolso e saiu como uma fera:

- Doze contra, comigo, não. Doze contra onze, só se me expulsarem da Liga.

Parou diante do banco dos reservas do Serrinha F.C. e dirigiu-se ao técnico, sentencioso como nunca:

- Carvalho, bota mais um dos teus homens em campo, Carvalho.

Eu tenho horror à injustiça.

NOGUEIRA, Armando. *O mundo é uma bola: crônicas, futebol e humor*. São Paulo: Ática, 2006.



Você sabia?

O futebol é o esporte mais popular do planeta. Só para se ter uma ideia de sua popularidade, existem mais países filiados à FIFA do que associados à ONU (Organização das Nações Unidas).

AQUINO, Rubim Santos Leão de. *Futebol: uma paixão nacional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.



Inicialmente, procedeu-se à leitura do texto, a professora fez perguntas, visando à compreensão; em seguida, chamou a atenção para os fatos gramaticais.

É importante ressaltar a determinação da professora em instar os alunos a evitar a cópia das respostas diretamente do texto. Pediu, ao contrário, que respondessem com suas palavras. Repetiu-se a estratégia, já utilizada, porque havia a tendência, talvez adquirida em outros trimestres, de os alunos copiarem a resposta do texto, o que em nada os auxiliava.

Fatos gramaticais explorados: o uso dos travessões e das aspas, embora o uso do travessão e das aspas caracterize mais fatos discursivos do que gramaticais. Exemplificou e pediu aos alunos que criassem situações do emprego desses sinais. Relembrou o uso da linguagem formal e informal, mostrando no texto a linguagem informal com suas marcas de oralidade. Sempre trabalhou os fatos gramaticais, voltando ao texto com outros exemplos. Assim, ensinou que não se deve isolá-los, mas contextualizá-los. Os alunos demonstraram entender o fato gramatical como parte integrante do texto. As questões sobre a gramática são cruciais para grande parte das escolas e dos professores. A professora procurou mostrar aos alunos que o texto é tecido por recursos linguísticos que envolvem conhecimentos gramaticais.

Ainda nessa aula, focalizou o uso dos dois-pontos, com exemplos além do diálogo, mostrando que o emprego serve, também, para uma explicação.

Abordar o texto, alternando o seu entendimento com os recursos gramaticais, despertou maior interesse da turma. Notou-se o empenho em entendê-lo. Embora a professora não permitisse o uso de celular para outros fins, alguns alunos procuravam em dicionários *on-line* palavras desconhecidas.