



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS

CECÍLIA MARIA LOPES PUGA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A INCLUSÃO SOCIAL
PELOS CAMINHOS DA LEITURA**

Rio de Janeiro
2008

CECÍLIA MARIA LOPES PUGA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A INCLUSÃO SOCIAL
PELOS CAMINHOS DA LEITURA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P978 Puga, Cecília Maria Lopes.
A Educação de jovens e adultos (EJA): a inclusão social pelos caminhos da leitura /Cecília Maria Lopes Puga. – 2008.
147 f.

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

1. Programa de Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro, RJ) – Teses. 2. Alfabetização de adultos – Brasil – Teses. 3. Leitura (Educação de adultos) – Teses. 4. Inclusão social – Teses. 5. Educação de adultos e Estado – Teses. 6. Professores – Formação – Brasil – Teses. 7. Prática de ensino – Brasil – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.85:37.014.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Cecília Maria Lopes Puga

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A INCLUSÃO SOCIAL
PELOS CAMINHOS DA LEITURA

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

Aprovado em 26 de março de 2008

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Luci Ruas Pereira
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIAS

A Madrinha, que ficaria feliz de me ver chegar ao Mestrado, in memoriam.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao nosso lado incentivando os estudos, in memoriam.

A Walter, pela minha ausência fora e dentro de casa.

A Ana Rosa, Eduardo e filhas, minhas netas, pelo carinho e incentivo.

A minhas irmãs, em especial a Vicenta, pelo apoio em todos os momentos.

A Andréia, pelo apoio em casa, fazendo muitas vezes a minha parte e a dela.

AGRADECIMENTOS

*A Deus,
Pela oportunidade e coragem de voltar a estudar.*

*Aos meus irmãos, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas.
Pelo carinho e incentivo.*

*A Maria Teresa Gonçalves Pereira,
Orientadora, sempre disponível, incentivadora, amiga, pelo muito que aprendi.*

*Aos mestres de ontem e de hoje,
Que, ao longo desses anos, alimentaram meu amor pela Língua Portuguesa e pela leitura
em especial.*

*A Aira,
Amiga, colega, responsável pela minha volta aos estudos, pelo apoio e livros
emprestados.*

*A Itamar e a Katia
Pela presença amiga de todas as horas.*

*Aos alunos de ontem e de hoje.
Sem eles este trabalho não seria possível.*

*Aos colegas professores, aos diretores e funcionários das escolas em que trabalhei.
Pelo apoio, amizade, companheirismo e disponibilidade.*

*Aos colegas de hoje e sempre,
Muito amigos, incentivadores, pelo companheirismo e ajuda em todos esses anos.*

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

Thiago de Mello

RESUMO

PUGA, Cecília Maria Lopes. *A Educação de Jovens e Adultos (EJA): a inclusão social pelos caminhos da leitura*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

A dissertação trata de um estudo de natureza didática para uma reflexão sobre a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfocamos a importância da formação de alunos com inúmeras pretensões e necessidades comunicativas, carentes da formação fundamental, que buscam a escola como oportunidade para que sejam reconhecidos e para validarem conhecimentos e competências resultantes de experiências construídas ao longo da vida, fora dos bancos escolares. O estímulo à prática da leitura revelou-se um dos caminhos para melhorar o letramento e contribuir para a inclusão social. Nas relações entre linguagem, sociedade e escola, é indispensável uma prática de ensino em que se ofereça a oportunidade de o homem continuar a educação durante o tempo necessário, numa concepção democrática do conhecimento. O segmento EJA tem uma Proposta Curricular, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas considerando as especificidades e características dessa modalidade de ensino. O trabalho com diferentes gêneros e tipos de textos facilita tanto a interpretação como a produção escrita. A proposta-desafio que ora apresentamos mostrou-nos que o exercício constante, lendo e escrevendo, é fundamental para que os estudantes participem das variadas práticas sociais da língua, ao abrir um leque de conhecimentos e novos significados, levando-os a apreciar e a valer-se deste poderoso instrumento, a LEITURA. Ao refletirmos sobre aspectos pedagógicos, voltamo-nos sobre a nossa prática, como forma de avaliar o desempenho face ao processo ensino-aprendizagem que buscamos aperfeiçoar quanto aos procedimentos adotados com alunos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Língua. Inclusão social. Leitura.

ABSTRACT

This dissertation deals with a didactic study concerning a consideration about reading in the Youth and Adult Education (YAE). We focus the importance of students' education with various aspirations and communicative needs, deprived of basic education, who seek the school as an opportunity to be acknowledged and to confirm knowledge and abilities acquired through experiences throughout life, outside school. Motivation for the reading practice turned out to be one of the ways to improve literacy and to contribute to social inclusion. In the relations between language, society and school, it is essential a teaching practice in which the student is offered the opportunity to carry on his education during the required period, in a democratic conception of knowledge. The segment YAE has a Curricular Proposal, based on the National Curricular Parameters, but taking into account the specificities and particulars of this type of teaching. The work with different sorts and types of texts helps interpretation as well as the written output. The challenge-proposal we now present showed us that the constant exercise, reading and writing, is essential for students to participate in the various social practices of the language, by opening a series of knowledges and new meanings, leading them to enjoy and to take advantage of this powerful instrument, READING. As we think over the pedagogic aspects, we make use of our practice as a means to evaluate the performance in view of the teaching-learning process which we try to improve as for the procedures adopted with YAE students.

Key-words: Youth and Adult Education (YAE). Language. Social inclusion. Reading

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	15
2.	LEITURA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVA	20
2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	20
2.1.1	Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da EJA.....	23
2.2	Pontos de vista e nuances do tema.....	29
2.3	Papel da escola, do professor e da linguagem.....	30
2.4	O texto escrito e outras linguagens.....	36
2.5	A leitura na EJA: proposta e atividades.....	40
2.6	Prova do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA): testagem da capacidade de leitura e de escrita.....	48
3.	O ENSINO DA LEITURA	51
3.1	Paulo Freire.....	51
3.2	Frank Smith.....	55
3.3	Magda Soares.....	59
3.4	Ezequiel Theodoro da Silva.....	63
4.	AUTORES, HISTÓRIAS E LEITURAS	70
4.1	Ana Maria Machado.....	70
4.2	Lygia Bojunga.....	73
4.3	Bartolomeu Campos de Queirós.....	77
5.	A ESCOLA E A DESIGUALDADE SOCIAL	81
5.1	Aspectos relevantes.....	81
5.2	Educação e Cidadania.....	86
6.	A EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DA EJA	90
6.1	O aluno.....	90
6.2	Práticas e níveis de leitura.....	91
6.2.1	Atividades na sala de aula.....	96
6.2.1.1	A relação leitura/prazer.....	110
6.2.3	Oficinas de leitura.....	113
6.2.3.1	Algumas considerações relevantes.....	131
7.	CONCLUSÃO	133
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
9.	ANEXOS	144

Introdução

A preocupação com a visível dificuldade diante das limitações, expectativas e parcas habilidades dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação, quanto ao uso da linguagem, em atividades de leitura e de escrita, em fases bem iniciais de letramento, chamou-nos a atenção quando, como professora, passamos do 2º Segmento do Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª, para o citado programa educacional, ambos públicos municipais.

Estivemos muitos anos com jovens de uma escola particular e da pública, ambas de ensino fundamental regular, sempre com a preocupação de melhorar as performances dos alunos e a nossa. Buscamos informações mais atualizadas sobre os novos direcionamentos dos estudos de língua e sempre nos interessaram as discussões e leituras sobre o papel social e político da educação e da língua que falamos.

Em 1991, por motivos particulares, tivemos que deixar uma das escolas, e a pública foi a escolhida para continuarmos no magistério. Estivemos um longo período na Escola Municipal Castelnuovo, onde o convívio com direções, orientações pedagógicas e corpo de professores realmente nos fizeram crescer e construir uma verdadeira trajetória acadêmica e principalmente profissional. Foi com pesar, que deixamos a Castel, como carinhosamente a chamamos, mas ao mesmo tempo animadas para conhecer a Educação de Jovens e Adultos, o PEJA, no Município, um Programa especial para este segmento. Nele nos deparamos com o desafio para participar do desenvolvimento da competência lingüística e da formação de alunos com inúmeras solicitações e necessidades comunicativas., carentes da formação fundamental, por não terem tido a possibilidade de concluir o processo regular de escolarização. Na maioria adultos e de alguma forma envolvidos com a prática social da língua e fazendo uso dela, em situações de fala (ao ouvir um programa de televisão, por exemplo) ou de escrita (fazendo uma lista de compras, ou um bilhete).

Como Paulo Freire acreditamos haver em todas as pessoas uma

possibilidade de “leitura de mundo”, assim também para aquelas que foram excluídas do sistema escolar, na maioria das vezes quando crianças ou adolescentes ou nem mesmo tiveram oportunidade de freqüentar uma escola. Por isso justificamos nosso interesse de ajudá-los a apropriarem-se principalmente da leitura, por acreditarmos que ela seria veículo para outros conhecimentos e degrau para ascensão ao mundo letrado.

Logo nos primeiros contatos com os alunos, percebemos que eles acumulavam uma quantidade de saberes e habilidades em função das atividades que desempenhavam, não escolares é verdade, mas que poderiam servir para estabelecermos relações com algumas questões que deveriam ser privilegiadas para um melhor desempenho nas práticas de leitura, de produção de textos e um melhor uso da oralidade. Era a oportunidade de esses jovens e adultos re(construírem) sua linguagem, o que poderia contribuir para uma atuação *na hora de arrumar um emprego, conseguir um trabalho melhor, crescer na profissão*, conforme explicitaram e que revelava o que estavam vindo buscar na escola com a certificação.

Em decorrência das observações em sala de aula, pensamos na ajuda que seria trabalhar com diferentes gêneros e tipos de textos que se ajustariam à circulação dos encontrados no dia-a-dia ao falar ou escutar, ao ler ou escrever, nas muitas situações enunciativas. Essa escolha certamente seria importante e um facilitador tanto para a interpretação como para a produção textual. Aprimorar-lhes as habilidades, ajudaria não apenas a nós, professores de Língua Portuguesa, mas também aos das outras disciplinas. É uma excelente oportunidade para orientar os alunos a perceberem a importância e necessidade do olhar crítico às diferentes mídias e à análise das mensagens que veiculam avisos, anúncios, notícias, crônicas, histórias em quadrinhos, piadas, provérbios, cartas etc., textos e mais textos presentes em nossa vida. Para isso acontecer, chamar-lhes a atenção para as distinções existentes nos diferentes gêneros e fazer um trabalho particularizado com os tipos dos que escolhermos. Também não esquecer de mostrar que nós, leitores, somos diferentes, temos reações únicas e vamos interpretar cada texto conforme nosso entendimento e bagagem acumulada.

Pedagogicamente acreditamos ser válido mostrar a diversidade de textos existente, selecionando exemplos com propósitos comunicativos diversificados, bem como pelo formato, tamanho, aparência visual (contas de luz, gás, telefone, bulas de remédio, receitas, boletos de loteria, propagandas distribuídas nas calçadas etc.); buscar em jornais notícias, cartas de leitores, classificados, resumos de novelas etc; cartas, telegramas, diálogos ao telefone para entrar em contato com familiares e amigos, e, hoje em dia, o e-mail, uma das formas de mensagens do computador. Enfatizar em que tipo de suporte circulam os textos: jornais, revistas, remédios, boletos etc. Enfim, o professor deve considerar na seleção dos gêneros não apenas os utilitários (cartas, bilhetes, classificados, por exemplo), mas também não esquecer os do domínio discursivo literário (poesias, contos, romances) que observamos serem de surpreendente interesse para os alunos.

Nossa intenção é mostrar ao aluno como nos diz Murrie (2006:84) que *todo ser humano é um leitor! Na verdade estamos lendo o tempo todo e nem nos damos conta disso.*

Trabalhar com atividades que se aproximem dos alunos ajuda a dinamizar a aula. É preciso despertar-lhes o interesse, pois, na grande maioria, chegam à escola depois de um exaustivo dia de trabalho.

Consideram a escola o espaço privilegiado para levá-los a outras formas de agir e pensar e a competências ligadas à escrita e à leitura como forma de propiciar a aprendizagem que poderá aproximá-los da sociedade letrada na qual sofrem diferentes tipos de exclusão e de privações.

Poderíamos dizer que o interesse pela leitura foi de tal forma contagiante que pensamos em desenvolver uma pesquisa de natureza didática que também ajude a outros educadores e possibilite avaliar experiências e atividades trabalhadas em sala de aula. Leitura aqui entendida não apenas como decifração de letras, palavras e significados, mas enquanto atividade relacionada à compreensão pela informação visual da linguagem escrita e à interpretação que ativa o conhecimento lingüístico de mundo, a formulação de hipóteses e inferências. Estas foram orientações apontadas, "traduzidas" para que os alunos percebessem o texto escrito com outros olhos. Desse modo, queríamos ampliar sua

aprendizagem, indo além dos usos mais comuns como em pequenas anotações, bilhetes e cartas pessoais, até a utilização para produção de materiais como requerimentos, relatórios, crônicas, poemas e outros. Por meio de leitura freqüente, pretendíamos familiarizar o aluno com um vocabulário mais variado e incentivar seu uso tanto na produção escrita quanto oral.

A proposta-desafio, que hora nos propusemos apresentar, aponta para a necessidade de desenvolver a habilidade comunicativa do aluno, ampliando sua competência ao se expressar. É nosso papel na escola criar situações que favoreçam o uso da linguagem em seus aspectos descritivos, na produção de textos orais /escritos e nas práticas de leitura; quando possível, alguma reflexão lingüística, sem entretanto ater-nos basicamente ao caráter prescritivo da gramática, pois a maioria dos alunos de EJA provém de classes populares com registros bastante diversificados da orientação da norma padrão.

O professor tem de ter clareza de que a linguagem é que vai conduzir o aluno a realizar a interação autor / texto / leitor, contemplando o processo de leitura como objeto de estudo em sala de aula. Para Gualberto (2006:65)

Quando utilizamos textos, que fazem parte do cotidiano, com o intuito de refletirmos a respeito dos mecanismos referentes à estrutura textual, estamos propiciando aos nossos alunos a possibilidade de analisar estruturas gramaticais que podem ser usadas de acordo com necessidades variadas.

A Especialização e o ingresso no Mestrado em Língua Portuguesa propiciaram mudanças e trouxeram concepções inovadoras para nosso trabalho docente. A possibilidade de contato com teorias lingüistas e projetos na área de educação vieram influenciar nosso trabalho com os alunos, de forma especial, as competências envolvidas com a leitura, em diferentes graus de complexidade, para um melhor ensino/ aprendizagem da língua.

É um passo importante da educação preencher o espaço para a construção do conhecimento que irá ajudar aos alunos de EJA na sua inserção social. Diríamos que não há outro modo. A escola e os

professores não podem deixar de ocupar o papel de orientadores desse processo.

No caso de alunos dos cursos ministrados aos jovens e adultos, aumentar-lhes a experiência com a língua portuguesa, lendo e escrevendo, é fundamental para que participem das variadas práticas sociais da escrita, abrindo um leque de conhecimentos e novos significados, levando-os a apreciar e a participar deste poderoso instrumento, a **LEITURA**.

A estruturação dos capítulos desta dissertação obedecem primeiramente ao desejo de situar a Educação de Jovens e Adultos na educação brasileira, conhecer os suportes legais que a apóiam, bem como maiores detalhes da orientação que permitiu construir a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental, coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), diante das características do alunado desse segmento, suas especificidades e as capacidades a serem construídas no processo educativo a partir de suas experiências.

Com relação ao estudo da leitura propriamente dita, buscamos referências e suportes que nos permitissem avaliar a orientação seguida em sala de aula, durante esses três anos de nossa permanência no PEJA, e que podem legitimar pesquisas e estudos pretendidos por nós posteriormente.

Ao refletirmos sobre aspectos pedagógicos, voltamo-nos novamente sobre a nossa prática, descrevemos procedimentos adotados e procuramos problematizar e discutir se poderíamos ter obtido melhores resultados, apesar de todo empenho dispensado.

Assim, esta dissertação baseou-se no desejo de uma professora de Língua Portuguesa de avaliar seu desempenho face ao processo ensino-aprendizagem que desejaria aperfeiçoar quanto aos procedimentos adotados com alunos “bem especiais”, isto é, interessados, participantes, ao se apropriarem de conhecimentos que pretenderam complementar a construção de sua cidadania e identidade.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Nos dias atuais, há uma preocupação crescente no sentido de respeitar e valorizar a educação em geral enquanto um direito socialmente reconhecido, procurando-se eliminar os desequilíbrios entre as diferentes classes conhecidas como as dos “ricos” e “pobres” ou a dos “incluídos” e “excluídos”. Para uma melhor convivência e com o propósito de anular injustiças acumuladas e a redução de desigualdades num mundo globalizado, faz-se necessário preencher os espaços que permitam uma maior reflexão sobre os problemas diversos e a busca de soluções para a vida em constante transformação.

A EJA, enquanto modalidade educativa que se apresenta mais vulnerável no sentido socioeconômico e de maiores desigualdades, tem de ter sua prioridade reconhecida.

Antes de fazermos o histórico do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, voltamo-nos para a educação no Brasil a partir da década de 30, direcionando o olhar para iniciativas dirigidas à redução do analfabetismo.

O Governo Federal impulsionou, com algumas tentativas, programas e projetos de ensino básico gratuito, os quais estendiam-se também ao ensino de adultos, especialmente nos anos 40, após a Segunda Guerra Mundial. Uma campanha de educação de adultos, lançada em 1947 e que teve, nos primeiros anos, a direção do professor Lourenço Filho, conseguiu resultados significativos. Entretanto, a orientação a partir daí, nem sempre obteve êxito.

Nos anos 60, uma ferramenta de transformação da educação com um modelo pedagógico para o problema do analfabetismo surgiu com o educador Paulo Freire e trazia, principalmente, uma proposta para a alfabetização de adultos, uma contribuição efetiva de mudança da realidade. A visão transformadora e libertadora do educador impulsionou muitos outros programas empreendidos e desenvolvidos por pessoas engajadas nas causas populares. Essas pressionaram o governo para estabelecer uma coordenação de um Plano Nacional de Alfabetização que não chegou a vingar por ter sido interrompido pelo golpe militar.

Em 1967, o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - mantido pelo governo federal durante a ditadura militar, limitou-se a alfabetizar de maneira funcional.

A grande diferença entre o Método Paulo Freire e o Mobral foi sempre na visão do homem. O primeiro tinha a preocupação verdadeiramente social: capacitar jovens e adultos a se tornarem cidadãos numa dimensão social e política, enquanto o segundo mantinha o indivíduo condicionado ao *status quo*: assistencialista e conservador. O referencial ideológico os diferenciava. Eram interdiscursos marcadamente polêmicos e jamais chegariam a uma relação dialógica de heterogeneidade constitutiva, pois apenas na superfície tinham marcas lingüísticas a aproximá-los; falavam de lugares bastante distanciados.

Desacreditado, o Mobral foi extinto em 1985 e outras iniciativas populares de alfabetização ganharam corpo em todo o Brasil.

Nessa época, segundo o documento original, em 1985, foi implantado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro o PEJ - Projeto de Educação Juvenil - como uma alternativa para

...criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando, do outro. Uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola, e o saber das camadas populares, produzido em sua luta diária pela sobrevivência.

Caracterizava-se como uma proposta para jovens entre 14 e 22 anos que não tivessem concluído seus estudos na época adequada ou nem tivessem ingressado na escola. Era o momento da alfabetização e que priorizava a leitura e a escrita, para atender a necessidade dos alunos e ajudá-los a conseguir um melhor lugar como usuários da língua. Passou a funcionar em escolas regulares da rede pública, das 18 às 22 horas.

Em 1987, deu-se a ampliação do projeto que se organizou de forma não seriada em dois blocos: um com a alfabetização e o outro aprofundando os conhecimentos iniciais e já com uma abordagem das diferentes áreas do conhecimento.

O sistema de aprovação não é o convencional, pois o aluno avança de acordo com seu próprio tempo para alcançar os objetivos previstos para ele,

cumprindo as Unidades de Progressão (UPs). A avaliação pelos professores também se dá num processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

No intuito de tornar-se melhor estruturado, sempre com o pensamento voltado para garantir a continuidade de estudo dos alunos, em 1996, um convênio entre SME/ MEC/ FNDE viabilizou recursos à EJA, no Município do Rio de Janeiro, que propiciaram investimentos e vieram complementar os estudos já existentes: o PEJ II - equivalente as quatro séries finais do Ensino Fundamental - totalmente respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegurando ensino gratuito, permitindo a conclusão do ensino fundamental, no período noturno.

As unidades de progressão, três em cada bloco do PEJ II, garantem a continuidade de trabalho do aluno. De três em três meses, podem ser vencidas independentemente do calendário do ano letivo, pela decisão dos professores que, reunidos, fazem a avaliação do processo de aprendizagem dos educandos, e isto permite a troca nas UPs.

As diferentes áreas de conhecimento estão presentes na organização curricular do PEJ - Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências e Saúde, Linguagens Artísticas (no primeiro bloco) e Língua Estrangeira Moderna (no segundo bloco) - e seu planejamento é muito importante nesse processo de escolarização. A leitura e a escrita são compromissos de todas as áreas e tarefas de todos os professores, pois segundo o fascículo de Atualização do Núcleo Curricular Básico – Multieducação (2007:7)

É essencial aprender a se mover com desenvoltura nesse universo comunicativo, sabendo decodificar, interpretar, identificar os diferentes códigos, variantes lingüísticas e dialetos não só para interagir significativamente com o mundo e seus semelhantes, mas também para agir com a finalidade de retecê-lo.

Além das orientações mencionadas para um trabalho sintonizado com um ensino de concepção pedagógica moderna, há uma série de pressupostos que complementam e garantem um melhor trabalho com o aluno, tais como, em cada dia da semana atividades de um único componente, tempo de recuperação paralela diária, fitas de vídeo, material próprio para cada

componente curricular, entre outros. Os Centros de Estudos para os professores, semanalmente, propiciam um planejamento continuado, conjunto e comprometido, inclinado à reflexão sobre o trabalho dos alunos em geral e de situações particulares que requeiram maior atenção, assim como pode ser um momento de troca sobre situações pedagógicas.

Em março de 1999, por meio do Parecer 03/99 da Secretaria Municipal de Educação

... acontece o que era muito esperado e desejado por alunos e professores do PEJ: a aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, do Projeto de Educação Juvenil, nas suas etapas PEJ I e PEJ II, através do parecer 03/99 que dá caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998, a todos os jovens e adultos que freqüentaram ou freqüentam tal modalidade de ensino.

Alterações posteriores à supra-citada continuaram a acontecer, sempre para que pudesse haver um melhor atendimento às solicitações da população atendida e para uma “*definição de sua estrutura e funcionamento.*” (idem, Parecer nº06/2005).

A mudança de denominação deu-se nesse momento, e o PEJ passou a PEJA - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - e a aceitar adultos de todas as idades que desejassem fazer e/ou concluir o Ensino Fundamental. A oferta de vagas foi ampliada e, além do período noturno, para melhor atender a um grande número de pessoas que trabalham no centro da cidade, foi inaugurada a primeira escola com atendimento das 7:00 às 22:00, o CREJA - Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos - onde o aluno poderá fazer o horário de acordo com sua disponibilidade.

Pelo histórico apresentado, tem-se uma visão básica do que a SME pretende com relação ao atendimento dos alunos que procuram o PEJA, e como vem acontecendo a construção de caminhos para qualificar sempre mais essa modalidade de ensino. Em virtude dos objetivos pretendidos, há sempre uma preocupação voltada para a prática pedagógica com cursos de atualização freqüentes e a elaboração de material próprio para os diferentes níveis e unidades de progressão. A SME estimula os professores para que suas

experiências sejam cada vez mais adequadas, enriquecidas, atualizadas com as novas tendências lingüísticas e venham facilitar a aprendizagem dos alunos e, assim, ajudá-los a construir bem sucedidos caminhos. Só com reflexão e aprofundamentos constantes haverá possibilidades para que os professores reorientem sua prática e esta, no dizer de Pimenta (1999), PAE (2005:5),

...mobilize os conhecimentos necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva nos profissionais a capacidade de investigar a própria atividade, para constituírem e transformarem os seus saberes docentes...

A política do PEJA diante dos grandes desafios do acesso ao conhecimento e ao processo educacional continua sendo atender com eficiência, eficácia e qualidade às demandas atuais.

2. LEITURA: tendências e perspectivas

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Nas discussões mundiais, a Educação aparece como uma das preocupações para que se oriente a construção coletiva do conhecimento humano, visando a tornar o homem um verdadeiro cidadão.

Já na Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontra-se que cabe à União, juntamente com os estados, distrito federal e municípios, estabelecer um conjunto de normas com conteúdos mínimos, os quais deverão orientar e assegurar uma formação básica comum para os currículos.

Assim, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e do Desporto, que em um dos parágrafos de Apresentação diz o seguinte (1998:9):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

As sugestões e instruções que nos passam os parâmetros são claras quanto a revermos o papel da escola na sociedade brasileira e redefinirmos a construção do conhecimento no ensino em geral, escolhendo os caminhos que melhor enriqueçam e ampliem as possibilidades de uma prática pedagógica renovada, respeitando e valorizando realidades culturais diversas.

Ao orientar a proposta por uma participação democrática entre o Estado, a escola e a sociedade, os PCNs concebem um trabalho articulado e tendo como suporte principal a linguagem – oral e escrita – em suas diversas formas de expressão; isso porque em todas as outras disciplinas haverá também textos expositivos/dissertativos, sugerindo,

assim, a necessidade de um trabalho integrado que não limite a linguagem às aulas de Português. Os professores de História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física devem orientar seus trabalhos, comprometidos também com o desenvolvimento da linguagem.

Como comentário pertinente à orientação de todos os professores estarem envolvidos com a leitura e a escrita, concordamos com Silva (2004:71), quando diz que:

... ler e escrever são duas ferramentas essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo, sem as quais não será possível seguir adiante, construindo conhecimentos, quer na escola, quer fora dela. Conseqüentemente, os professores precisam estar capacitados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações que seus alunos apresentam – tanto como grupo como individualmente.

O mencionado eixo curricular básico deverá articular-se com princípios ligados à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros que vão propiciar a construção mais articulada entre os campos do conhecimento.

A Educação mais abrangente só acontecerá com a cumplicidade de todos os envolvidos no ambiente escolar e no projeto pedagógico de cada escola. É um processo de construção compartilhada, o qual vai beneficiar todo o contexto do ensinar e aprender.

Ao articular os princípios ao eixo curricular, os PCNs desafiam as políticas educacionais a refletirem sobre os níveis de desigualdade para que se busque a unidade na diversidade e se possa instaurar a tão sonhada interação dialógica, eliminando-se as diferenças e os preconceitos, voltando-se para um trabalho com ética, com maior consciência quanto à proteção ao meio ambiente, à saúde, à difusão cultural e maiores oportunidades de trabalho para todos.

Cabem, nesse momento, as palavras segundo um documento da SME (1985:4), ao elaborar a MultiEducação:

... procura-se promover a própria comunidade à posição de sujeito agente do processo educativo institucionalizado, em

oposição à de consumidor passivo e alienado de um saber desvinculado da sua realidade. Mais ainda, possibilitar a consciência da produção do próprio saber através da ação cooperativa.

É preciso conceber a Educação de forma bem mais ampla, num processo contínuo e infinito, em que o ser humano melhore sua qualidade de vida, tomando decisões e aprendendo ao longo da vida.

Há, nos PCNs (1998), insistência *para que a educação se posicione na linha de frente contra as exclusões* (p.21), e possa promover a inclusão dos brasileiros, numa abrangência nacional, preocupando-se com a construção da cidadania, de forma a garantir o acesso a *'pontos comuns'.que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões.* (p.49)

Os Parâmetros Curriculares também indicam Critérios de avaliação e Orientações didáticas a serem adequados à área de conhecimento, aos ciclos, às particularidades dos alunos e das escolas. Salienta-se a valorização do trabalho do professor como articulador, planejador e mediador do processo do conhecimento.

Não deixou de ser mencionada neles a importância dos recursos tecnológicos, presentes num mundo de acelerado desenvolvimento nesta área. A escola pode, quando possível à sua estrutura, contribuir, participando da inclusão dos alunos na nova demanda, desde que para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

Na área de Língua Portuguesa, a orientação pressupõe focalizar a língua(gem) para que o aluno amplie seu uso. A escola, respeitando as variantes lingüísticas, deverá aumentar a capacidade do sujeito para que se expresse tanto oralmente quanto por escrito. Desenvolver, da mesma forma, a capacidade de trabalhar com bons textos escritos, literários ou os do cotidiano, que facilitem e possibilitem de fato a sua inserção como cidadão nos diferentes espaços em que circula. O programa de leitura e produção de textos de jovens e adultos precisa estabelecer entre eles a cumplicidade com a palavra que os capacitará a “brigar” pelos processos de inclusão social para tornarem suas vidas melhores.

Nas diferentes disciplinas abordadas nos PCNs (p.58),

buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

2.1.1 Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos

Apoiados nas normas legais dos primeiros artigos da LDB, nos quais se valorizam *a experiência extra-escolar e o vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social* (MEC: INEP, 2002:12), há alguns anos, mais exatamente em 1996, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação, pretendendo atender à demanda de dirigentes e professores de diversas regiões do país, organizou uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (correspondente à etapa de 5ª a 8ª séries, anteriormente denominada *supletivo*), fundamentada nos PCNs do Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades e características para a modalidade de ensino EJA. São três volumes explicativos, preparados para bem implementar o exercício de uma prática pedagógica que garanta alcançar os objetivos da Proposta, inserida numa política educacional preocupada em proporcionar ensino comprometido com a qualidade e voltada para a cidadania.

Na mensagem do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, dirigida aos professores, está o seguinte:

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo, o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais.

Com essa orientação, a COEJA preparou uma proposta curricular que atendesse ao segmento e tratasse de todas as questões básicas e importantes para a modalidade.

Dados estatísticos sobre a EJA no Brasil (baseando-se em informações sobre os alunos, os professores e fornecidas pelas secretarias de educação) revelaram-se de grande importância e serviram de embasamento para a Proposta Curricular em questão. O volume 1 trata, na primeira parte, do histórico, das características e dos aspectos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e, na segunda, dos temas importantes para a elaboração do currículo propriamente dito. Nessa parte, leitura de embasamento para quem quer atuar com EJA, faz-se referência ao papel fundamental das idéias do educador Paulo Freire quanto à conscientização do povo pela educação, bem como das teorias socioconstrutivistas que se propunham a compreender o homem, seu modo de pensar, de aprender, de sentir etc. a partir dos seus conhecimentos prévios. *É com base nesses que se dá o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados. A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela.*

Chama-se a atenção para o fato de que internacionalmente observam-se interesse e estímulo na preocupação em conceder o direito à escola de qualidade, bem como igualdade de oportunidades aos jovens e adultos. As recomendações se sucedem após as conferências, em diferentes países, de onde partem documentos que visam a promover e priorizar a formação de cidadãos democráticos.

Um marco importante foi a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Afirmou-se que as transformações globais requerem mudanças ao longo da vida na formação dos cidadãos – *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver* (p.19).

A Confinteia e outros organismos internacionais estabeleceram uma série de orientações e princípios. para que sejam discutidos e

aprofundados por equipes escolares de EJA. Um deles (p.20) sugere a elaboração e a implementação de

currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber.

Entre as preocupações com o melhor desempenho para atuar na EJA, está a formação do professor (p.140) que já leciona nesta modalidade ou que pretende dedicar-se a ela.

A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e ensino garantam aos professores espaços para reflexão de sua prática, num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente.

Hoje em dia, algumas universidades já têm cursos de especialização voltados para uma ênfase diferenciada no trato com os currículos especiais dos jovens e adultos.

Na construção da Proposta Curricular, a orientação evidencia um avanço com relação aos cursos destinados à educação formal e tradicional, pensada para alunos de faixa etária normal, do ensino regular, adolescentes de 11 a 14 anos.

Ela precisou aprofundar conhecimentos *em função de temas estabelecidos como importantes e promoveu uma revolução profunda* (p.118), sem se limitar a adaptações ou recortes. O grande desafio foi reorientar o trabalho escolar que permitisse aprofundar conhecimentos das disciplinas sugeridas, *flexível, diversificado e participativo* (p.120), ao mesmo tempo em que se indagava se seria relevante para as necessidades e interesses dos alunos. Diante da diversidade que existe no país, orienta-se que se façam adaptações nos conteúdos tratados, *de acordo com as capacidades e as características sociais, culturais e econômicas particulares da localidade* (p.121).

Os procedimentos para viabilizar a aprendizagem dos conteúdos pressupõem a prática de diferentes habilidades que ajudarão a desenvolver a competência do aluno até que ele venha a atingir a meta proposta.

Quanto aos que incluem normas, valores e atitudes, devemos lembrar que *a escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas, à sociedade* (p. 123).

A Proposta considera as diferenças individuais para os percursos dos alunos em uma nova visão político-pedagógica, que os ajuda a atingirem as metas propostas, desenvolvendo um conjunto de competências e de habilidades essenciais como o domínio de linguagens, processamentos de informações, compreensão de fenômenos naturais. Observa-se a construção permanente, enfim, do sujeito com o meio físico e social e da capacidade de operar com as informações recebidas e *consideradas essenciais para seu desenvolvimento e socialização* (p.136).

Cada área de conhecimento apresenta Orientações Didáticas como sugestões para ajudar ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à abordagem interdisciplinar para as relações dos temas uns com os outros, deve ocorrer sempre que se fizer necessário e para um melhor aproveitamento do aluno.

Os volumes 2 e 3 tratam, respectivamente, de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Deixamos para o final deste item as considerações sobre a Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e, mais objetivamente, as orientações sobre a leitura.

A Proposta Curricular (2002:11) para os cursos destinados ao citado segmento nos diz que:

Devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio

dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

Os objetivos dessa Proposta nos mostram que o ensino de Língua Portuguesa aponta para o uso da linguagem como necessária para desenvolver as competências comunicativa e expressiva do aluno. E se vamos perseguir esses objetivos, a linguagem é uma forma de interação que se realiza por meio de textos, orais ou escritos, que devem ser trabalhados em sua diversidade de gêneros.

Como a maioria de nossos alunos de EJA pertence às camadas populares, deve haver a preocupação de privilegiar uma prática mais voltada para o uso, isto é, a linguagem no seu funcionamento, **desenvolvendo um trabalho com a leitura**, bem como com a oralidade e a escrita. As atividades de compreensão, interpretação e produção serão experiências ativas, posto que fazem parte de uma variedade do contexto comunicativo do cotidiano com que o aluno se depara em uma série de circunstâncias, tais como, leitura de placas e outdoors, de jornais, revistas, formulários, avisos, notícias, crônicas, pequenos romances, textos religiosos e outros. Na produção, teremos bilhetes, cartas, receitas, relatórios, tudo que envolver a comunicação e ajudar a desenvolver habilidades para essas competências.

Há uma recomendação para lidar com a língua de forma mais prazerosa e produtiva, refletindo acerca de seu funcionamento, mas insistindo nas atividades com relação às reais necessidades dos alunos. **Quanto à leitura**, por exemplo, não apenas decodificar palavras, mas insistir na construção de sentidos.

Ao propor uma orientação para uma aprendizagem em uma concepção mais inovadora, a Proposta sugere levar os alunos a reconhecerem diferentes gêneros a fim de enriquecer as competências de leitura, colocando-os em contato com as formas de organização textuais próprias. O professor ajuda-os a perceber como se dá o processo de montagem e desmontagem de textos para que possam aprender a dialogar com os mesmos e trabalhar com a diversidade textual, com a qual eles

devem conviver no contexto escolar, e que permitirá o desenvolvimento de maior habilidade nos momentos de leitura e escrita.

Em várias situações, o documento insiste em que *no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade* (p.4). Ele abre espaço para o texto literário, momento de proporcionar prazer com textos poéticos, ficcionais ou dramáticos, acrescentando também os que aparecem *nas anedotas, nos ‘causos’ e nos enredos das escolas de samba* (p.15).

Os textos lidos ou produzidos pelos alunos devem ser amplamente discutidos e ligados a práticas de linguagem, o que nos reporta à análise lingüística, que será considerada para enriquecer a compreensão do texto. Vai muito além do que um mero estudo gramatical, pois se detém no texto e sua expressividade.

De fato, esse trabalho com a análise lingüística é visto para ajudar o aluno a compreender aspectos da variedade falada por ele. *É inevitável o confronto entre a língua falada na escola e a língua que cada aluno pratica* (p.16). Cabe ao professor valorizar e reconhecer a identidade de uma e de outra, evitando qualquer manifestação de preconceito lingüístico e administrando as diferenças.

Diz-nos ainda a Proposta Curricular (p.40):

Desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que lêem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo de forma a esclarecer, interpretar e discutir os conteúdos lidos. O professor pode contribuir para ampliar a competência leitora de seus alunos, ajudando-os a exercitar estratégias.

Assim, mais uma vez, a figura do professor é imprescindível para o desenvolvimento dos meios disponíveis com o fim de transformar o aluno em leitor. Será importante conscientizar o aluno da EJA que, como prática social, a leitura vai ajudá-lo a interagir com o outro, pois lida com a língua, instrumento vivo, dinâmico e facilitador. A leitura o incluirá sempre, construindo muitas ‘leituras de mundo’.

2.2 Pontos de vista e nuances do tema

O processo de democratização que desejamos para a escola brasileira tanto no aspecto quantitativo (escola para todos) como no qualitativo (uma escola melhor também para as camadas populares), ainda está longe de acontecer. Muitas são as carências a serem superadas em diferentes campos e de variadas espécies, em especial a socialização do conhecimento. Temos observado, a partir de 1950, alguma ênfase dada pelas políticas públicas à área de educação com propostas de trabalho diferenciadas, para melhorar os índices de escolarização entre os brasileiros.

Em todos os setores - federal, estadual e municipal -, percebe-se a preocupação com a frequência às escolas e, principalmente, com um contingente populacional jovem e adulto, conhecido como EJA, que, muitas vezes, nem completou a alfabetização. Incentivam-se a capacitação e a utilização de metodologias e práticas pedagógicas apropriadas para essa especificidade, como apoio aos professores que já trabalham ou querem se dedicar a enfrentar os processos de exclusão que marcam essa grande parte da população do país. Um público variado e heterogêneo, que ainda carece da formação fundamental, mas tem buscado a escola como oportunidade para que sejam reconhecidos e validados conhecimentos e competências que já possui, resultantes de experiências construídas ao longo da vida, fora dos bancos escolares.

Nas relações entre linguagem, sociedade e escola, é indispensável uma prática de ensino em que se ofereça a oportunidade de o homem continuar sua educação durante toda vida, numa concepção democrática do conhecimento, que vai orientá-lo na utilização de recursos à sua disposição, construir uma vida melhor e uma sociedade mais justa. O uso e o ensino da língua na escola, bem como uma prática orientada de diferentes tipos e formas de leitura, vão ajudar os alunos a produzir saberes novos dos quais podem apropriar-se.

Conforme delineadas por Leôncio José G. Soares (2001:202):

Hoje na EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade

de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade de EJA são algumas delas.

Para aprofundar a reflexão sobre a leitura no Brasil, em especial na prática pedagógica entre os jovens e adultos quando de sua volta ou entrada tardia à sala de aula, é preciso destacar-lhe a importância de todas as situações de comunicação e expressão em que o ser humano se vê envolvido. Com efeito, a leitura está presente em todas elas, intelectuais ou não, somada ao grande envolvimento com os meios de comunicação de massa - exercitada por um grande número de pessoas que dela fazem uso no dia-a-dia. Cada uma, a seu modo, constrói ou não uma história de leitor, conforme sua vida, e se depara com contextos e condições bastante diversificados.

No retorno à escola, está implícito o desejo de descobertas, experiências e necessidades que o aluno busca para preencher lacunas em sua vida quer familiar e comunitária, quer profissional. Intensifica-se ainda mais a responsabilidade de a escola criar o maior número possível de situações, múltiplas e variadas, para realizar e favorecer a diversidade de descobertas em relação ao sistema convencional da leitura e da escrita que propiciem uma maior interação com a língua. Para Guedes e Souza (2006:15):

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Almeja-se a construção de conhecimento que resulte em habilidades não apenas para a escola, mas para a vida fora dela.

2.3 Papel da escola, do professor e da linguagem

A alfabetização no Brasil acompanhou o processo histórico de como a escola – em constante relação com a família e a igreja – se firmou enquanto instituição social, voltada para o ensino. O aprendizado, que deveria ser para toda a população, a princípio ficou restrito a uma elite escolarizada, tida como superior. Esse momento foi talvez o marco do aparecimento, nas camadas populares, de sujeitos analfabetos, julgados incapazes por não dominarem as habilidades básicas de leitura e de escrita. Desde então, nem todos viveram a crescente afirmação da escola.

A cultura escolar prolongou-se até a modernidade, em múltiplas e diversas práticas sociais e culturais, orais ou escritas, rurais ou urbanas, sempre de maneira desigual. A persistência do problema na crescente escolarização da sociedade se faz sentir ainda hoje. É preciso, pois, questionar os processos e as estratégias que ainda mantêm afastados da escola muitos sujeitos, crianças, jovens e adultos. O último segmento, o de EJA, tem sido, felizmente, alvo de políticas particulares e públicas, procurando, segundo a Coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* do MEC (2006): *atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica.*

As afirmações sobre a escola não esgotam o assunto escolarização, alfabetização, letramento. Há uma preocupação quanto ao modo de tratar os diferentes contingentes de educandos que a procuram em busca do conhecimento básico. O contexto socioeconômico, cultural e histórico vai sendo mudado aos poucos por projetos que têm provocado pequenas transformações, muitas vezes alvo de tentativas fracassadas. *Não são suficientes para integrá-los (os alunos) na sociedade dominante. A vontade política seria crucial para mudar tal situação,* nos diz Kleiman (2001:17), o que poucas vezes acontece.

Assim, metodologias e práticas pedagógicas com características próprias buscam a melhor capacitação dos jovens e adultos, nas redes escolares da EJA, respeitando e valorizando o saber que trazem para as salas de aula.

Razões de ordem prática mobilizam esses alunos quanto ao seu objetivo principal ao procurarem a escola, o de mudar de vida. Muitos de seus depoimentos, entretanto, apontam para desejos e objetivos mais ambiciosos. De acordo com transcrições do MEC (2005:10):

... quero poder escrever o que eu penso. 15 anos, mulher.
... ler as placas, os ônibus, sair da cidade. 25 anos, homem.
... saber o que está escrito num livro, numa placa, num bilhete. 62 anos, mulher.
... poder escrever e ler uma carta. O que está escrito na nota fiscal que eu levo da loja. 27 anos, homem.
... passar no teste pra um emprego melhor. 27 anos, homem.

Signorini (2001:45,46) nos apresenta algumas outras falas:

... não quero essa vida para meus filhos. Ainda vou vê-los na faculdade. 32 anos, 'bóia-fria', mulher.
Sabedoria é estudar pra melhorar de emprego e assim iremos alcançar nossa meta. Redação coletiva numa turma de adultos.

Ao nos voltarmos para as habilidades que a escola pode propiciar ao aluno da EJA, deparamo-nos com questões nem sempre fáceis de resolver como, por exemplo, *a democratização da educação e da cultura*, segundo Ribeiro (2003). É importante inseri-lo no ambiente escolar e dar-lhe instrumentos para *pensar, comunicar-se e agir sobre sua realidade*. (p.10) Na sala de aula, alunos e professores vão vivenciar, experimentar e construir o conhecimento, exercitando a cidadania. A teoria vem por meio da prática. Já lemos isso em Paulo Freire ao narrar situações vividas por ele.

Assim, um grande engajamento, criatividade, dedicação e superação por parte do professor têm de acontecer, diante das grandes dificuldades com as quais se depara, contrastando com muitas alegrias durante todo o processo. Não havia, até bem pouco tempo, cursos de magistério para a formação de professores na especialidade EJA. Na sala de aula, estudantes e mestres se encontravam e ainda se encontram para vivenciar a aprendizagem juntos e, atualmente, de forma bem mais dialógica. Poucos subsídios pedagógicos ajudam a superar algumas dificuldades, mas existe uma grande esperança em tornar realidade a ação que entrevê novos horizontes e oportunidades a esse alunado,

levando em conta os saberes trazidos e as necessidades básicas de um grupo bastante heterogêneo, mas com um grande desejo de promover seu desenvolvimento pessoal e potencial criador. Além disso, novos modelos educacionais têm reforçado uma formação mais crítica e com valores culturais e dinâmicos, os quais possam torná-lo atuante na sociedade.

Traçar o perfil dos alunos ajuda a conhecê-los e a seus projetos de vida, na ida/volta à escola. Essa investigação é importante para valorizar as capacidades pessoais e definir como auxiliá-los eficazmente no processo de aprendizagem.

Um teste interessante, o Indicador Nacional de Alfabetismo Cultural (INAF), nos anos de 2001/2002, idealizado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, buscou avaliar pessoas na sua maioria que nunca tinham ido à escola ou que já estavam afastadas há muito tempo. Pesquisavam-se nele importantes características sobre alfabetização, leitura e escrita. Foram elencados diversos tipos e gêneros textuais em suportes diferentes, em linguagens verbal e não-verbal. O material selecionado estava presente em usos comuns de contextos cotidianos, nas esferas domésticas, do trabalho, do lazer, da religião e outros. O desempenho obtido no teste constatou, segundo Ribeiro. (2003:15), *que saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis.*

Essa avaliação nos levou mais uma vez, enquanto professora, a pensar nos alunos de EJA, que apresentam características específicas sociohistórico-econômicas e requerem maior compreensão da realidade para serem estimulados a diminuir a distância entre eles e os novos conhecimentos. E, como professora de língua portuguesa, nossa preocupação é, além disso, desenvolver a competência lingüística que lhes proporcione segurança para se tornarem melhores leitores, com habilidades para articular o novo com aquilo que já sabem, fazendo ligações entre ensino e vida, percebendo que a escola promove a formação da cidadania. No Brasil, o espaço escolar se tornou o principal divulgador da leitura e da escrita e cabe ao professor promovê-las.

Educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos por mais relevantes que sejam, diz-nos o Programa Aumento da Escolaridade (PAE, 2005:19). A escola com uma concepção democrática e transformadora deve proceder assim. Intervém, desafiando os alunos a pensarem, compreenderem, selecionarem e organizarem as informações com que se depararam a cada dia no ambiente escolar, incorporando-as à sua vida, isto é, à vida fora da escola. Para que isso aconteça, procura modificar o olhar desses jovens e adultos sobre o mundo, ampliar seus horizontes e dar continuidade a um projeto o qual só pode ser levado adiante por professores comprometidos com a educação. Isso vai exigir deles muito interesse e um estudo mais apurado da linguagem, para levar os alunos a perceberem que *a língua é um instrumento vivo e dinâmico* (idem:20), que eles usam em todas as situações, nas atividades escolares e ao expressarem-se oralmente ou por escrito. Por isso a língua existe, porque os falantes a usam. Assim, ao tomarem conhecimento de informações sobre tais competências chega, então, o momento de incrementar com propostas mais direcionadas o estudo da língua.

Segundo Azeredo (2007:31):

Um fato, porém, vai se destacando e virando consenso: as habilidades de leitura e expressão são requisitos essenciais ao êxito escolar dos alunos, pois elas alicerçam e alimentam continuamente o crescimento educacional e cultural das sociedades.

As atividades de leitura e escrita não devem ficar restritas às exclusivamente escolares, tais como ditados, cópias, preencher lacunas de interpretação de textos e outras do tipo. É preciso que se tragam situações de comunicação que eles vivenciam no cotidiano: localizar informações num texto curto, num anúncio, localizar a data de alguma campanha, retirar dados da carteira de identidade, ler a programação de filmes da tv com pequenas resenhas, ler ou anotar os nomes de produtos numa lista de compras. Com isso, se valorizam práticas de interesse social para que as pessoas possam realizar tarefas comuns, como ler jornais, revistas, preencher algum formulário. Na medida em que o aluno

vai dominando os textos mais simples, outros vão sendo trazidos (fábulas, piadas, notícias, diálogos, bilhetes, cartas). A presença do texto na sala de aula é importante, e no tocante à sua compreensão, mais ainda; o professor caminha com o aluno para ajudá-lo na construção do significado. Tem de haver a compreensão para que haja de fato a leitura.

Da mesma forma sua escrita vai crescer, a partir do desembaraço na leitura e ao lidar com diferentes gêneros, cada qual com seu formato característico. Ainda de acordo com Azeredo (p.57):

Por ser a face concreta de um texto, o gênero predispõe, por assim dizer, o ouvinte ou leitor para o processamento adequado do que o texto comunica. Noutras palavras, se reconheço num texto o gênero piada, isso me predispõe a achar graça; mas se reconheço o gênero lenda, isso me predispõe ao deleite de uma experiência fantasiosa. Os gêneros textuais constituem instrumentos historicamente consagrados pela comunidade para o desempenho dos papéis sociais assumidos pelos indivíduos no quadro sociocomunicativo.

O aluno aprende a lidar com os diferentes gêneros e suas funções socioculturais: os anúncios publicitários têm um formato diferente de uma carta familiar; esta, por sua vez, difere de uma receita culinária, que é diferente do horóscopo. O uso e as circunstâncias sociohistóricas fazem-no reconhecer suas características e o objetivo com os quais foram usados. Da mesma forma, de acordo com nossas motivações e propósitos escolhemos um texto adequado às diferentes situações.

No (re)aprendizado do uso da língua pelos alunos da EJA, ao mencionar nossa prática, não deixaríamos de dar suporte àqueles professores que, além dos textos utilitários, despertam o gosto pelos literários, em especial, os poemas e os de ficção. Não nos deteríamos na teoria literária, como não nos detivemos nas lingüísticas, mas proporíamos, como Chiappini (2000:11), *um vôo para fora deles*, num ir e vir pelas palavras e significações, pensando a língua nas suas possibilidades de expressão e de leitura polissêmica. Também plagiando Pereira (1997:299): *Frente a um texto, deixo-me levar pela linguagem, o que o torna diferente, único.*

Desse modo, saber lidar com a língua é percebê-la na sua diversidade de registros e *para reflexões e explicações sobre os 'usos' reais..., a fim de fundamentar uma atitude que não reforce o preconceito contra inovações já consolidadas no uso...*, como recomenda Azeredo (2007:33).

2.4 O texto escrito e outras linguagens

Concordamos com Geraldi (2004) quando nos diz que a escola com um projeto de leitura estará propiciando aos seus alunos um maior contato com a escrita, aproximando-os sempre da língua padrão ensinada.

Lendo continuamente, o aluno vai ampliar as possibilidades cognitivas e se transformar em um melhor usuário da linguagem, à propoção que vence as etapas das diferentes séries, ciclos ou unidades de progressão. O aprendizado da língua escrita poderá ocorrer no contato com textos diversos, tais como, livros, jornais, revistas, cartazes, anúncios, classificados, religiosos, receitas culinárias. O aluno aprendendo a interagir com eles, familiarizando-se com diferentes possibilidades e manifestações da língua escrita e sendo capaz de construir novos conhecimentos, certamente vai usá-la criativamente. É preciso, assim, saber transformar esse aluno em um usuário da linguagem, conforme lemos em Cardoso e Ednir (1998:51):

O professor contribui muito e ativamente. Em primeiro lugar, selecionando o material escrito que será utilizado em sala de aula. Em segundo lugar, graças aos tipos de situações que vai organizar com vistas a promover o desenvolvimento de seus alunos.

Os que trabalhamos com EJA, principalmente, temos de estar muito atentos para mostrar-lhes que é necessário entenderem para que serve a função social da escrita. Precisam orientar-se no mundo letrado e aprender a lidar com diferentes tipos de texto e de gêneros textuais, familiarizando-se com o texto escrito. É oportuno criar na sala de aula situações de leitura, selecionando os diferentes personagens de um conto, diálogos, manuseio de jornal, busca de informações, cartas de

leitores, compreensão de texto em conjunto. Com isso, haverá a colaboração, troca de idéias, impressões e veremos os alunos desenvolverem-se individualmente, dentro do grupo.

Pertencemos, segundo Britto (2003:50), a uma *sociedade de cultura escrita*. Isso equivaleria a dizer que nos inserimos, em quase todos os momentos e movimentos de nossa vida, *em normas de uso do código escrito*.

Quanto maior a participação na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a realização de leitura autônoma, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. (...) Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes.

Assim, é importante preparar nossos alunos de EJA, para que utilizem as competências de ler, escrever e falar nos espaços onde se fazem necessárias, em especial, para que percebam que com elas podem reivindicar direitos; com isto, estaremos passando uma consciência crítica do bom uso da linguagem.

A linguagem literária não deve ser esquecida, mas trabalhada em contos, pequenos romances, poemas, crônicas, bem como em letras de músicas selecionadas, na linguagem jornalística, em propagandas.

O incentivo à leitura, cremos, ajudará nas diferentes sistematizações da língua escrita quanto à pontuação, à ortografia, ao conteúdo do texto, à estruturação das idéias. Haverá um trabalho com a língua, dinâmico, buscando os recursos utilizados.

É preciso mencionar que a necessidade de comunicação e de expressão levaram o homem a ir sistematizando linguagens, a princípio oralmente e, depois, escrevendo. Partindo dos sons e gestos, chegou-se às palavras, aos números, aos desenhos, às pinturas, à música e a tantas outras, sempre construindo significados e registrando diferentes sentimentos e impressões de tudo à sua volta. Assim, além da linguagem verbal temos a visual, a sonora, a gestual, a corporal, a matemática; às vezes combinadas, a audiovisual, a televisiva, a fotográfica e realizando-

se em várias formas de expressão quando se combinam sons, cores, imagens e gestos. Hoje, com novas tecnologias e conhecimentos acumulados, as formas de comunicação estão-se transformando e pedem outras linguagens, por exemplo, a do computador.

Cada linguagem requer do seu leitor a capacidade de entendê-la ou interpretá-la. Assim, é preciso preparar os alunos para sua recepção, dando-lhes conhecimentos prévios, reconhecendo na escola o lugar de ensinar, aprender e desenvolver habilidades a partir das diferentes linguagens. Embora sejam pessoas falantes da língua materna e a utilizem expressando-se e comunicando-se no dia-a-dia, torna-se necessário ensinar-lhes o modo de usá-la, incorporando as novas práticas que vão ajudá-los a produzir conhecimento e ajustá-los socialmente, mas também criar condições para aproximá-los da língua padrão.

Carneiro (2001:11), em um dos seus livros, faz menção às finalidades do aprendizado da escrita. Uma, dentre as funções relacionadas por ele, diz respeito à sociopolítico-cultural, pela *relação entre língua escrita e nacionalidade*, porque, no nosso caso, por exemplo, brasileiros, ao escrevermos, distanciando-nos da língua de Portugal, em muitos casos estamos preservando nossa forma de expressão escrevendo ou falando. Também, ao mencionar a função de produção de conhecimento, o autor mostra-nos como a língua é o meio do qual dispomos para estruturar nosso pensamento.

Há mesmo uma clara relação entre o domínio da língua escrita e o alto grau de desenvolvimento de uma cultura e, já que ela é uma ferramenta indispensável para a produção de conhecimentos e ainda bastante importante para a manutenção dessa soma de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, é imprescindível que seja utilizada de modo adequado, pois uma ferramenta defeituosa certamente não produz uma boa obra.

Conclui, fazendo referência à importância da língua escrita sobre a falada, pelas próprias características que distinguem uma da outra. Atente-se, porém, para o fato da influência da oralidade na escrita, o que

pressupõe um caminho a percorrer, mas sempre valorizando as formas encontradas pelo aluno para chegar às singularidades da língua.

Muitos são os autores que apontam a produção escrita como a atividade prioritária por meio da qual se pode perceber um bom leitor. O pesquisador francês Foucambert (1993:46), em entrevista à Revista Nova Escola,

defende a idéia de que o bom leitor lê por necessidade e escreve para superar dificuldades, para transformar a realidade... Revela que, na leiturização, ler e escrever são atividades inseparáveis...

mas a produção escrita é que vai apontar sua relação com a leitura.

Poderíamos, com Delorme e Campos (2003/2004:1), dizer que

a língua escrita marcou uma nova etapa na vida humana. A passagem da cultura oral para a cultura escrita estabeleceu uma nova relação entre os indivíduos e ressignificou a memória social.

Expressar-se em ambos os códigos – oral e escrito – deve ser motivação constante na escola.

Ao refletir sobre a língua, é preciso mencionar que o homem está sempre usando diferentes linguagens, além da forma verbal, para se comunicar, expressar-se ou interagir com o outro. São múltiplos os recursos de que faz uso – visual, cênico, musical – e que contribuem para seu desenvolvimento cultural. Envolver e sensibilizar o aluno com essas linguagens é promover outras formas de fazê-lo perceber o mundo e a vida. Devemos trazer também para o trabalho as diferentes mídias. No processo de globalização em que nos encontramos, elas constituem não apenas um apoio em sala de aula, mas assumem uma dimensão bem maior, a de democratizar a informação e o conhecimento, reafirmando a importância do diálogo no encontro entre as diferenças e no estímulo à reflexão.

Todas as linguagens abrangem processos culturais e históricos. Ao utilizar os conhecimentos adquiridos com qualquer uma delas, é fundamental mostrar ao aluno sua relação com a leitura da realidade. No

cotidiano, também somos personagens e mudamos de papéis, posicionamo-nos de formas diferentes conforme este ou aquele fato e sobre valores sociais. Apontar, acima de tudo, como devem posicionar-se criticamente diante das possibilidades que se abrem à sua frente.

2.5 A leitura na EJA: propostas e atividades

O Brasil enfrenta processos de exclusão escolar e lingüístico bastante graves. Preocupados com as habilidades e práticas de leitura e escrita, pesquisadores e especialistas estão sempre em busca de informações que venham apoiar e melhorar com uma orientação mais segura os cursos e docentes da EJA, bem como incentivar políticas públicas e particulares para democratizar o ensino neste segmento da educação.

Trataremos de pontos de vista de teóricos, bem como da produção de escritores cujos textos buscam sujeitos-leitores, professores e alunos, que queiram ampliar seu universo de leitura, com linguagens diversificadas e temas interessantes e atuais.

Mais objetivamente quanto à leitura na EJA, valoriza-se bastante o texto escrito envolvido com práticas de letramento, tais como os que privilegiem experiências cotidianas do ambiente doméstico, do trabalho, de lazer, da igreja e em diferentes tipos e gêneros os quais motivem para informar, registrar, solucionar, distrair, orientar, avaliar etc. O aluno é sempre desafiado a construir novos saberes, a olhar com atenção as escritas ao redor, a ampliar seu conhecimento, a desenvolver a capacidade de observação, o olhar crítico, a reflexão e a ter momentos de descobertas.

Hoje em dia, já temos cadernos e apostilas organizados pelo Ministério de Educação, pela Prefeitura do Rio de Janeiro, pela Escola Multimeios, pelo Instituto Paulo Freire e por outras entidades, com uma vasta temática para que jovens e adultos construam novos caminhos com uma orientação ao alcance de seus interesses, buscando tornar a escrita e a leitura significativas, ampliando e promovendo conhecimentos. Esse material orienta os professores a trabalharem com o alunado da EJA,

respeitando e valorizando as especificidades individuais. Traz questões e estratégias pertinentes aos temas escolhidos que vão concorrer para uma aprendizagem de qualidade.

A MultiEducação (1996), referencial teórico-pedagógico para todos os níveis escolares da Prefeitura do Rio de Janeiro, agora possui um fascículo especialmente dirigido ao ensino de jovens e adultos. Ele propõe que os professores incentivem os alunos a abrirem *as portas para um conhecimento lingüístico que os qualifique a ocupar com dignidade seu espaço na sociedade* (p.10). Aconselha-se o *diálogo com as diferenças* entre as pessoas e com a variedade de textos escolhidos os quais ajudam a transpor os desafios das etapas de leitura.

Uma palavra-chave orienta o trabalho de Língua Portuguesa no PEJA – interação. O professor deve ajudar o aluno/leitor a interagir com os textos (verbais, não-verbais, escritos e orais). Esse percurso será em várias etapas, da exploração do título às informações observadas e identificadas até chegar à interpretação com a construção do(s) significado(s),

Com a presença de tantos textos em nossa vida – cartas, notícias, anúncios, avisos, piadas, provérbios, poemas etc – além de todas as leituras que fazemos à nossa volta, se pensarmos num sentido amplo, nos gestos, nos tons de voz, nas cores, nas paisagens, é da maior importância a preocupação com estratégias que ajudem a formação do leitor cuja capacidade de leitura ainda se apresenta bastante incipiente. Pelos mais variados motivos, os alunos lêem com muita dificuldade. *Até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações, trazendo sérias repercussões para a compreensão do que se lê*, comenta em um artigo a professora Silva (2004:69). A autora nos chama a atenção para a palavra escrita ser o principal suporte para os saberes escolares, bem como para o cotidiano. Assim, no PEJA, pede-se o comprometimento de todas as áreas quanto ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão oral.

Continuando os comentários sobre cadernos e apostilas, reportamo-nos à apresentação de um dos fascículos da Escola Multimeios (2005), o de número 3, no qual estão os seguintes parágrafos:

Ler o mundo para transformá-lo é a temática central deste caderno. Ele sugere a leitura do mundo a partir da observação de imagens e de palavras, sem idealização ingênua, mas dialogando sobre profundas contradições das sociedades humanas.

Seu texto denuncia contrastes e contradições existentes no campo e nas grandes cidades (...) e anuncia que a transformação dessa realidade é possível, desde que ações solidárias e cooperativas sejam adotadas.

A intenção dos orientadores, bem como a dos outros cadernos da série, é mesmo denunciar a existência de contrastes e contradições, em muitos lugares, incentivando os alunos a anularem esta realidade, buscando no estudo a transformação. Listam e trabalham uma série de temas de interesse da maioria da população brasileira, principalmente a **ainda** analfabeta, analfabeta funcional ou **apenas** os alfabetizados funcionais, garantindo-lhes o acesso ao letramento e propiciando a entrada no mundo da leitura e da escrita com um material de apoio bem feito e inteligente.

Nos dias atuais, considera-se um avanço falar em política de leitura no nosso país, se bem que a taxa de analfabetismo ainda seja alta, bem como na melhoria da qualidade de vida, reivindicando a leitura e a escrita para todos, como instrumentos para alcançar esses direitos, lembrando-nos que a população não tinha sequer direito a ir à escola.

Diz-nos Ribeiro (2003:9), sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, que este indicador ofereceu à sociedade brasileira, em 2001 e 2002, *um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira*, o que ajudou a tornar possível debates públicos e incentivou a regulamentação de políticas de educação e cultura. Coletaram-se dados, representativos de uma parcela dos habitantes de zonas urbanas e rurais *em todas as regiões do país*. Esses

primeiros resultados provocaram um grande interesse público e uma série de questionamentos com relação à escola, à cidadania, a necessidades básicas e, principalmente, à *democratização da educação e da cultura*.

Nos testes, feitos em forma de entrevista, havia perguntas, entre outras, como: *O que é que (os brasileiros) lêem e escrevem? Quem são as pessoas que lêem mais ou menos?* Com base nas respostas obtidas, reuniram-se informações que vieram ajudar a clarear pontos relacionados aos itens leitura e escrita e ao letramento em geral, possibilitando observar que muitas pessoas ainda se acham excluídas socialmente e com a marca do analfabetismo.

Reflexões realistas com base nos resultados podem viabilizar não apenas projetos públicos, mas a implementação de orientações pedagógicas concretas para a prática dos professores no seu trabalho diretamente com os alunos.

Em *Os números da cultura*, o artigo de Márcia Abreu (2003:33) enfoca um resultado surpreendente e que nos chamou a atenção, que vem contrariar uma afirmação corrente – o desinteresse dos brasileiros pela leitura. *67% dos entrevistados dizem gostar de ler* (p.33); resposta para a pergunta: *O(a) senhor(a) gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?* A articulista questiona a forma com que foi feita e sugere que se tivesse sido outra, por exemplo – *Você acha que ler é relevante para sua vida?*, o percentual das afirmativas ainda teria sido maior. Inclusive menciona um outro dado espantoso: *98% dos casos, ou seja, a quase totalidade dos entrevistados possuía materiais escritos em suas residências*. (p.35), material escrito em geral. Faz a ressalva de que possuir material escrito não significa ser leitor, obrigatoriamente. Ficamos curiosos para saber onde chegaria com tais afirmações (inclusive porque cita uma outra pesquisa de opinião com índices ainda maiores). Tivemos algumas respostas quando menciona a biblioteca; mesmo que consideremos apenas os jovens, *a biblioteca não parece ser um espaço relevante em sua relação com a leitura* (p.36). O brasileiro não tem uma tradição de ida a bibliotecas, nem pobres, nem ricos. Nessa parte, sugere a professora (p.37):

É preciso ampliar a rede de bibliotecas e difundir a idéia de que esse pode ser um espaço de leitura, e não apenas de realização de tarefas escolares. É preciso diversificar os acervos para que variadas motivações possam ser atendidas.

Continua mencionando que num país como o Brasil, *pobre e de renda mal distribuída*, multiplicar as bibliotecas pode ser uma forma de democratizar o acesso à leitura. Associa o trabalho escolar ao empréstimo de livros na escola. Novamente mais adiante estabelece relação desta com a leitura de livros literários pelos jovens; na medida em que ficam mais velhos, o interesse diminui. Fala da sobrevalorização da leitura literária e de como está na difusão social do livro a decepção com os dados das pesquisas. A maioria diz que gosta de ler e que tem material escrito em casa, mas as escolhas estão muito longe de serem de boa literatura. São da articulista (p.42) as palavras:

É por valorizar sobremaneira a produção escrita que o supostamente baixo contato da população com a boa literatura causa preocupação, enquanto os dados sobre a pouca freqüência a museus e teatros geram menor inquietude. Da mesma forma, os números extremamente altos relativos ao contato dos brasileiros com a televisão e com o rádio não costumam causar boa impressão.

Diz-nos que enquanto tivermos nossa atenção voltada para a literatura erudita, não daremos outros rumos para a leitura na escola, como propõe Eni Orlandi.

Chama a atenção para que a escola precisa também articular em seu universo outras formas de linguagens (música, pintura, fotografia, cinema, som) para trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Para finalizar o artigo, diz estar mais tranqüila porque as investigações revelaram “interesse” (aspas nossas) do brasileiro pela leitura e um contato entre os jovens e livros, entretanto, *seria útil, ao menos, conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano*. Abreu formularia uma série de outras perguntas para complementar as que comentou (p.43)

(Que relação têm com a escrita os 58% de analfabetos que possuem Bíblias e livros

religiosos em casa? Eles contam com o apoio de alguém que lê em voz alta para eles? A simples presença do escrito sagrado em casa é importante, apesar de não conseguirem decifrar o texto? Ainda pensando nos analfabetos, que sentido atribuem aos dicionários os 34% deles que os possuem em suas residências?)

Termina declarando que temos uma difícil tarefa pela frente: compreender a relação que os diferentes grupos têm com a leitura, *adentrando o difícil terreno dos sentidos atribuídos aos textos dos leitores.*

A contribuição da articulista foi sobretudo interessante e trouxe um viés diferente sobre a leitura e a cultura brasileiras: informação e opinião refletindo se a escola, no ensino da leitura, não devia explorar e articular linguagens como a música, a pintura, a fotografia, o cinema. Diz-nos (p.43):

Mesmo que a produção literária ainda ocupe um lugar central na reflexão escolar sobre cultura, não parece razoável que continuemos a nos interessar apenas pelas obras consagradas.

Com a menção de Márcia Abreu às bibliotecas, quero aproveitar a oportunidade e sinalizar a participação e o empenho de Ezequiel Theodoro da Silva (2003:69) quanto à importância das bibliotecas e dos bibliotecários para melhorar a promoção e a propagação da leitura no país se quisermos que um *maior número de pessoas participe do mundo da escrita através das diferentes práticas do letramento.*

Um dos aspectos interessantes comentados por Kleiman (2003), também baseando-se no INAF, diz respeito à escolha de textos para o teste. Os que pressupõem certa textualidade com a vivência ideológica do sujeito não deveriam ser escolhidos; da mesma forma, o desconhecimento do gênero textual poderia trazer dificuldade à compreensão das perguntas e à formulação das respostas. A professora faz referência também aos suportes dos cadernos de testes, ao preenchimento de lacunas e outras dificuldades que se apresentam para

sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade. Todos esses pontos são complicadores para a leitura.

Numa outra coletânea sobre EJA, também organizada por Ribeiro (2001), lê-se um interessante relato de Garcia (p.81), numa proposta com base na literatura, através de Rodas de Leitura. No princípio, tratou de conhecer o aluno, saber-lhe o nome, a origem e as vivências que traz como bagagem. Foi importante deixá-lo falar e construir um clima de amizade e confiança, dele com ele mesmo, com os colegas e com o professor. Escolheu trabalhar com o poema por achar que na linguagem simbólica a metáfora cria múltiplas possibilidades e todos podiam opinar. Com a orientação do professor, a leitura compartilhada no grupo fluiu muito bem, provocando a sociabilidade do grupo.

Nas escolas que abrigam cursos de EJA estes também têm sido afetados pela força dos meios de comunicação de massa, o que podemos comprovar pela presença de textos sobre televisão e programas preparados para a sala de aula, letras de música e, principalmente, de grande variedade de textos jornalísticos e de revistas em livros didáticos e apostilas circulando, em mãos de professores e alunos, nos próprios suportes, jornais e revistas. São situações comunicativas com as quais estamos acostumados a nos deparar no dia-a-dia e que exigem uma determinada maneira de falar ou de escrever.

Outro tipo de linguagem, o qual também serve de estímulo para ampliar a percepção do aluno, mistura o verbal com o visual, ou não-verbal: as histórias em quadrinhos e as tirinhas. Caracterizam-se pela iconicidade, traço e recurso mais importantes, por trazerem implícitas, muitas vezes, estruturas lingüísticas reforçadas pelos desenhos. Trata-se de uma complementação entre os códigos, uma interação estabelecida entre eles. E, como as imagens são colocadas em seqüências, destinadas a transmitir informações, atingem a estrutura narrativa, conferindo, através da iconicidade, uma multiplicidade de sentidos aos signos citados com o ato de leitura. Assim, pode-se trabalhar uma história, relacionando personagens, enredo, tempo, espaço e ponto de vista. A iconicidade passa a auxiliar na interpretação desse discurso descritivo-narrativo, fazendo com que a sucessão dos quadrinhos, com ou sem balões,

interesse e motive o leitor, aproximando-o deste e de outros tipos de textos que proporcionam leituras interessantes e que exigem do leitor domínio de diferentes códigos.

Apresentar o aluno ao texto literário é legitimar as manifestações culturais e artísticas. Muitos deles estão em seqüências bastante interessantes, como um convite ao prazer e ao encantamento, com seu toque ficcional e por vezes poético. Mostrar como o autor faz a sua leitura do mundo e o representa por meio de palavras que seleciona, sem compromisso com o real é ir conduzindo o novo leitor pelos caminhos da literatura. O poema não pode ser esquecido, se bem que é considerado por muitos difícil de explicar. Para nós, professores/leitores, fica a tarefa de compreender e interpretar, isto é, apontar o que está claro, mas também fazer a leitura das entrelinhas; procurar as pistas deixadas pelos autores e, assim, mostrar ao aluno como construir o(s) sentido(s).

Em todos os processos citados, cabe à escola, mais especificamente ao docente, selecionar o que é significativo e transformar em atividades interligadas, contextualizadas, sempre de acordo com o grupo a que se destina, a fim de construir uma aprendizagem a partir de seu conhecimento prévio, despertando-lhe o interesse. Ajudar aos alunos a enfrentar não apenas as primeiras dificuldades, mas as de todo o percurso da leitura, tornando o caminho mais simples e proveitoso, ensinando a construir significado(s) ao que lêem

Apenas recentemente a sociedade e as iniciativas governamentais têm-se envolvido com a EJA, mas de forma não muito articulada. Entretanto, reconhece-se a necessidade de materiais e técnicas com base no texto escrito, em especial, apesar de não se descartar a ajuda de outras linguagens. Com isso, fornecer ao aluno a maior variedade possível de modelos de leitura é torná-lo mais consciente e sensível em relação às especificidades de cada um. O importante é que ele se torne um leitor e que reconheça o prazer e a ajuda que a leitura traz e as perspectivas comunicativas que ela oferece.

Nos dias atuais, ansiamos pelo aumento do nível de escolaridade das classes populares. Para isso tem-se tentado rever o conceito de

alfabetização e de como as políticas educacionais estão sendo modificadas para intervir e possibilitar uma sociedade mais participativa, buscando a transformação da vivência cotidiana por práticas de leitura e escrita presentes.

Toda a transformação que se pretende só vai acontecer se o professor se dispuser a ser o mediador entre a educação escolar e o aluno. E, na qualidade de leitor mais maduro, divulgar textos diversificados e ajudar na habilidade leitora, para melhorar o seu desempenho, valorizando-a como suporte para as outras disciplinas. As reflexões sobre os trechos, após a compreensão do conteúdo, podem ser válidas para articular as idéias centrais e as outras complementares, percebendo as dificuldades individuais e as do grupo.

Voltando às considerações da professora Silva (2004:81), que cita a autora Isabel Solé,

A leitura é um compromisso cultural da maior relevância em sociedades letradas como a nossa, que faz do domínio do seu uso um elemento de distinção social. Capacitar nossos alunos para que sejam leitores competentes é sem dúvida municiá-los com uma arma muito poderosa.

Complementando suas reflexões ainda diz ser o professor o instrumento para esmiuçar com os alunos as estratégias para compreensão das estruturas textuais; as situações vivenciadas e experiências de aprendizagem. *A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas.*

2.6 Prova do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA): testagem da capacidade de leitura e da escrita

O DOCUMENTO BÁSICO, Livro Introdutório do ENCCEJA para o Ensino Fundamental e Médio do MEC/INEP, Brasília, 2003, faz referência ao conjunto de documentos que estruturam e orientam a Educação Básica no Brasil. Atesta (p.13) ser:

coeso em seus propósitos e conceitos centrais: a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade, o crédito à capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade conforme sua própria experiência.

Adverte, entretanto, quanto aos currículos, exames de acesso aos níveis escolares e para sua certificação, os quais nem sempre estão centrados na experiência de vida dos alunos e em seu conhecimento. Questiona, em especial, quanto aos exames de certificação para o segmento EJA, quando não se preocupam com o respeito ao alunado, submetendo-os a provas inadequadas às suas competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e outros documentos do MEC reconhecem a necessidade de se promover uma avaliação para a EJA comprometida com a qualidade, o rigor e a adequação, princípios que norteiam os fundamentos político-pedagógicos brasileiros, mas que valorizem *a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações* (Documento Básico: p.14).

A proposta do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) valoriza o cidadão que vive num mundo globalizado e pressupõe que tenha conhecimentos básicos em diferentes áreas, com capacidades de leitura para seu uso pessoal e do trabalho, identifique e resolva problemas, consiga compreender e comparar idéias formuladas sobre assuntos diversos.

A seleção dos conteúdos mínimos para a avaliação do ENCCEJA refere-se aos já divulgados pelos PCNs do Ensino Fundamental, em cada área de conhecimento (em conformidade também com a Proposta Curricular da EJA), levando em conta (p.17) *aspectos próprios da identidade do jovem e adulto que retoma a escolarização, tanto para efeito de cursos, como para exames.*

Alguns aspectos devem ser incluídos, além de algumas sugestões (temas) da V Conferência Internacional sobre Educação, respectivamente (p.17):

a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. (...) Educação de adultos e democracia: o desafio do século; A educação de adultos, igualdade e eqüidade nas relações entre homem e mulher e a maior autonomia da mulher; A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população.

Com essas referências são organizadas as provas de

- 1. Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física;
- 2. Matemática;
- 3. História e Geografia;
- 4. Ciências Naturais.

É importante assinalar ser imprescindível a leitura verbal, autônoma e com certa fluência, bem como de esquemas, histórias em quadrinhos e figuras, pois o aluno vai ter de *selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações* (Documento Básico: p.38), a partir de situações-problema, para decidir qual resposta vai marcar em questões de múltipla escolha. Também será pedido ao aluno, na prova de Língua Portuguesa, que faça uma redação, em língua padrão, sobre tema da atualidade. Ele deverá construir texto dissertativo-argumentativo, defendendo ou criticando alguma idéia.

O ENCCEJA tornou-se um instrumento de avaliação da educação básica para jovens e adultos, com caráter opcional, numa nova visão educacional.

3 O ENSINO DE LEITURA

A partir dos ensinamentos de teóricos da educação e da leitura, selecionamos quatro autores (certamente poderíamos adicionar muitos) em virtude da nossa identificação com os pontos de vista pedagógico e ideológico, transmitidos em suas falas e escritos: Paulo Freire, Frank Smith, Magda Soares e Ezequiel Theodoro da Silva.

3.1 PAULO FREIRE

Paulo Freire foi e continua referência mundial para a teoria e a prática pedagógicas a partir de um método de alfabetização para adultos criado nos anos 60. Suas teorias cruzaram as fronteiras das diferentes linguagens e ciências, para além das iniciais na educação, e enveredaram para outros campos do conhecimento, tais como os da história, da política, da antropologia, da sociologia, principalmente, para, segundo Gadotti (2005:10), *poder ler melhor o mundo e facilitar novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios*.

Doutor pela Universidade do Recife, onde nasceu, livre docente da cadeira de História e Filosofia da Escola de Belas Artes, na mesma Universidade, educador, professor, escritor com uma obra memorável, Paulo Freire via na educação um ato dialógico (concepção que o aproxima do pensador russo Mikhail Bakhtin) e libertador. Seu nome também está associado a lutas de países do Terceiro Mundo contra a opressão política, econômica e a privação de palavras, principalmente a dos adultos, o que lhe confere um lugar especial nesse campo.

Exilou-se por muitos anos durante a ditadura militar, mas procurou transformar essa vivência em experiência positiva nos diferentes países em que viveu, trabalhou, lecionou e participou de ações educativas. Tornou-se conhecido e respeitado por suas idéias.

Na busca por referências que falem de comprometimento e responsabilidade social, o nome de Paulo Freire não poderia deixar de aparecer como uma contribuição fundamental, principalmente, por acreditarmos também que é possível construir um outro mundo com maiores oportunidades para os alunos da EJA, segmento a que nos dedicamos há três anos, no programa da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Pensamos inicialmente em dividir o estudo em partes. Primeiro, uma visão geral da *práxis* político-pedagógica do educador. Em seguida, as possibilidades transformadoras no campo da educação de adultos e, finalmente, a visão que entrelaça a leitura e a vida. No entanto, desistimos, tendo em vista que dificilmente conseguiríamos vê-lo com outros olhos que não os de educador que seguiu muitos caminhos, com uma determinação que o acompanhou pela vida toda: a transformação social pela educação.

Do prefácio de um dos seus livros, *Educação e atividade brasileira* (2002:IX), assinado por fundadores e diretores do Instituto Paulo Freire, com lançamento *pós-mortem* do educador, apesar de ser o primeiro escrito freiriano, tiramos a seguinte citação que nos ajudou a observar e a conhecer um pouco mais a sua produção: *...passou a vida reescrevendo o 'mesmo livro', sempre atualizando-o.* A cultura e a educação para as camadas populares foi o grande desafio que o acompanhou e perpassou por seus textos ao longo dos anos. Escreveu muito, evoluiu, ficando conhecido por tantos quantos tiveram acesso à sua obra. Segundo a equatoriana Rosa Maria Torres (2002:147), que o conheceu por meio da leitura de dois dos seus livros - *Educação como prática da liberdade* (1968) e *Pedagogia do Oprimido* (1970) -, as pessoas

associam Freire a termos como conscientização, diálogo, palavra geradora, investigação temática, investigação participativa, libertação, transformação, crítica, realidade, prática, participantes, círculos de alfabetização, codificação, decodificação etc (...) e continuamente a referência a ele segue sendo uma referência a seus dois livros iniciais. O Freire de hoje é praticamente desconhecido.

Em todos os seus escritos, principalmente nos mais recentes, o legado humanístico permanece, criando laços, interligando categorias (históricas, políticas, antropológicas, econômicas, de classes etc) ao lado de outros grandes educadores, referência da educação emancipadora com que esteve comprometido durante sua vida. Queria engajar todos na transformação do mundo em favor dos mais pobres, visão pela qual lutou sempre: a perspectiva do oprimido. Insistia na urgência de mudar a

ordem das coisas para que as pessoas pudessem sonhar e viver uma vida mais humana. Era sua utopia. Tinha compromisso com a reconstrução da realidade social e política, mas sem aceitar ações terroristas. Assim, cercou-se não apenas de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos e outros profissionais.

Segundo os que privaram de sua convivência, era uma pessoa coerente e simples. Vivia o que pregava. Cultivou o sonho de ajudar a construir uma sociedade mais justa e democrática. Considerava importante a autonomia, por dar ao ser humano *a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos*, segundo Gadotti (2005:7). Achava que isso só viria pela educação a qual ajudaria a criar governos justos que respeitariam e dariam vez aos cidadãos.

Na década de 60, inseriu-se de fato na história da educação brasileira, principalmente, na da educação de adultos. Ao sair do país, foi contratado pelos governos que o receberam em programas no campo de educação popular e da alfabetização de adultos.

Ficou conhecido pelo “Método Paulo Freire”, concepção ligada à aprendizagem da leitura e da escrita, não sendo meras técnicas de alfabetização. Freire propôs por meio da leitura e da escrita da palavra que se fizesse a “leitura do mundo”.

A proposta trazia um bem maior, para ele, insubstituível, a humanização dos homens. Que todos os seres humanos pudessem tornar-se pessoas, independentemente de cor, religião, sexo e passassem a sujeitos de sua história. Ana Maria Araujo Freire (2005:25) ratifica essa visão:

... o Método Paulo Freire é muito mais do que um método de alfabetização, é uma ampla e profunda ‘compreensão da educação’ que tem como cerne de suas preocupações a natureza ético-política do ato de conhecer/educar. É uma teoria do conhecimento na qual se unem solidária e dialeticamente o ético/estético, o epistemológico, o psicossocial, o antropológico, o pedagógico e o político. Enfim, a sua teoria é essencialmente a pedagogia do oprimido, da esperança, da libertação.

Em seus trabalhos, Paulo Freire tece muitas críticas ao que chamou de concepção “bancária” de educação, amplamente divulgada e usada pelas escolas, mas, para ele, quase uma doença: o educador como um agente, um mero narrador, para encher os educandos, os pacientes, de conteúdos vazios de significação, bem distantes e desconectados da realidade; pedia-se apenas uma memorização mecânica dos conteúdos ministrados. A transformação e a libertação, pregadas por ele, estavam longe de acontecer nesse tipo de educação na qual havia uma espécie de *proibição ao pensar verdadeiro* (p.61). Para Paulo Freire, o básico na educação, a dialogicidade, é condição essencial para que ela aconteça. Apenas por seu intermédio vamos encontrar a palavra, dando vez ao outro e ajudando-o em sua ação e reflexão. Só assim é possível o diálogo. Um dizer leva a outro, em processos enunciativos, e ocorre a cadeia de enunciados a que se refere Bakhtin (1986), sempre partilhados entre o professor e seus alunos.

As palavras dos temas geradores eram apresentadas pintadas ou fotografadas, de preferência, e as sugestões, tiradas do mundo dos educandos, do seu cotidiano, do que se falava na sua comunidade. Uma equipe interdisciplinar as recolhia, lançando-as nas etapas de alfabetização e na pós-alfabetização sempre dando início ao processo. Havia um momento crucial, o contato dos educandos com a escrita e a leitura de palavras cuja significação tinha importância especial para eles, selecionadas com base em sua realidade.

No “Método”, que obedece a normas metodológicas e lingüísticas, homens e mulheres, ao se alfabetizarem, eram “desafiados” a se apropriarem do código escrito:

*Se é praticando que se aprende a nadar,
Se é praticando que se aprende a trabalhar,
É praticando também que se aprende a ler e a escrever.
Vamos praticar para aprender
e aprender para praticar melhor*

*Vamos ler
Povo
Saúde
Matabala*
Rádio*

Vamos escrever

(Seguia-se um espaço em branco para uso dos alfabetizandos).

**Matabala* é uma espécie de batata bastante presente na dieta do povo são-tomense.

Esse é um pequeno trecho de um “Caderno”, diz Freire (1983:55), concebido para exercícios dos educandos, enquanto o educador esteve nas ilhas de São Tomé e Príncipe.

Um ponto importante de sua proposta de “alfabetização conscientizadora” é agregar a leitura da palavra à leitura de mundo. Juntar as duas ajudava o aluno a ler o seu mundo e a utilizar o que sabia sobre ele para transformá-lo. A prática consciente da reflexão mostrava o que já tinha construído ao longo da vida. O incentivo fazia-o continuar e melhorar. *Ler, sempre e seriamente* (1983:20), afirma. Mais adiante, *Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização* (p.22)

Marisa Lajolo (2001), na apresentação de uma edição para EJA de *A importância do ato de ler*, comenta que para Paulo Freire *leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver*. Para que isso aconteça, a leitura tem de fazer sentido para quem lê.

Concluimos com um trecho de Euzi Moraes (1996:275), sociolinguísta capixaba, num diálogo com o educador:

No pensamento freiriano, encontrei também o desmonte da concepção seletista e excludente da educação, e foi pela linguagem que as novas concepções encontraram seu curso. Freire disse “não” às fórmulas que dominavam e ainda dominam as cartilhas escolares e os programas tradicionais de alfabetização de jovens e adultos e foi buscar, na experiência diversificada e profundamente sofrida das classes populares, o conteúdo lingüístico e político com que construiu seu pensamento, sua práxis.

3.2 FRANK SMITH

Psicolinguísta, fascinado pela linguagem, antes de começar seus estudos acadêmicos trabalhou como jornalista. Já professor, com Ph.D pela Universidade de Harvard, viajou, pesquisando, lecionando e escrevendo sobre o pensamento, a compreensão, a leitura e a escrita.

Diz-nos na Introdução do *Compreendendo a Leitura* (1989:XVIII):

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam.

Pensar a leitura como Frank Smith nesse pequeno trecho, remete-nos a comparações feitas por autores como Calvino (1979:9) e De Certeau (1994:11) que comparam o leitor a um viajante. *Acesso a pessoas distantes, permitir o ingresso em mundos que não seriam experimentados*, também nos lembram viagens.

Muitas foram as aulas e as sessões das quais participou com grupos de trabalho de professores que lhe valeram o embasamento para ensaios, artigos e livros, em que transmite os conhecimentos adquiridos sobre o processo de leitura e de como sua aprendizagem, vista como um fenômeno sociocultural; e Smith confirma que o professor, com a sensibilidade e compreensão dos ensinamentos ministrados aos alunos, é o elemento essencial para a alfabetização. Assim, nos seus livros, preocupa-se em ajudar aos professores de língua que estudam e ensinam a leitura. A edição do *Leitura Significativa*, de 1999, em que nos fundamentamos, já traz um capítulo sobre a leitura na era da eletrônica.

O interesse pela leitura tem aumentado bastante nos últimos anos, mas são muitas as discussões sobre o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aluno no processo para seu aprendizado. Smith (1999) as enfoca sob orientação científica e sistematiza informações baseadas em intensas observações. Teoriza sobre os aspectos perceptivos, lingüísticos e instrutivos sempre em relação à leitura, mas a habilidade desta é o real objetivo do autor. *‘Qual a melhor maneira de ensinar a ler?’* (p.10). Assuntos gerais relacionados ao tema são focalizados, entretanto, para as crianças aprenderem a ler, sugere que, *têm de encontrar sentido na leitura e precisam ser ajudadas a ler* (p.12) por um leitor experiente. O autor partilha da idéia de que os professores são sensíveis no trato com o aluno e sua aprendizagem. Apesar da complexidade do processo, considera-os elementos essenciais na alfabetização e, por conseguinte,

para promovê-la e tornar seu aprendizado possível, precisam usar materiais que motivem o aluno, garantindo *que a leitura seja sempre acessível e agradável a todas as crianças* (1999:V).

Numa das primeiras considerações observa que os olhos são importantes para a leitura - pela informação visual enviada para o cérebro - mas ela não depende exclusivamente deles, implicando o uso de uma série de outras atividades que até as crianças já desenvolveram, algumas quando exercitaram a linguagem falada, tais como: a atenção, a memória e a compreensão. Smith recomenda cuidado com a informação não-visual – a qual reúne *uma compreensão relevante da linguagem, conhecimento do assunto e uma certa habilidade em relação à leitura* (p.20). Assim, a leitura vai sempre envolver uma combinação das duas informações (a visual e a não-visual) possibilitando interação entre o leitor e o texto. É bastante intrigante a argumentação sobre a importância da informação não-visual: mesmo que estejamos vendo um texto à nossa frente, se não tivermos o conhecimento da língua em que está escrito ou não conhecermos o assunto, não conseguiremos ler.

Smith critica os que consideram a leitura apenas a decodificação das letras em sons, como se a cada uma correspondesse um som da fala. Declara ser uma falácia da Fonologia estabelecer essa correspondência. Para a criança que aprende a conhecer as palavras na leitura, isso traz um problema, até que possa usar o contexto como forma de entender o sentido que determinada palavra tem no texto, sem confundi-la porque há outras com o mesmo som.

O autor explica (1999:66):

O sistema da fonologia é incômodo e pouco confiável, raramente produzindo uma pronúncia precisa para as palavras que não são reconhecidas à primeira vista. Existem melhores formas de identificar as palavras desconhecidas como perguntar a alguém, usar pistas do contexto ou fazer comparações com palavras de construção similar. (...) Basear-se na fonologia – na correspondência ortografia-som – não é funcional na leitura fluente e interfere com a aprendizagem da leitura.

Outro problema subjacente à leitura, nos diz Smith, consiste em quereremos basearmo-nos exclusivamente na escrita ou na fala de um texto, para construirmos o sentido. Assim, abandonamos a estrutura profunda – o significado propriamente dito – ficando com as palavras na superfície, as quais, muitas vezes, apresentam ambigüidade(s). Novamente é o conhecimento prévio do assunto que traz ao leitor a compreensão do texto. Ele fará perguntas, levantará hipóteses, previsões, até conseguir as respostas que construirão sentido(s) com o conhecimento que extraiu da leitura e de outras situações vivenciadas.

Experiências de leitura têm de ser estimuladas e desenvolvidas para sua aprendizagem. Antes disso, porém, nos ensina o autor, acontece o que ele chama de *insight* (1999:114):

habilidade bem fundamental que cada leitor deve adquirir uma vez, somente uma vez. Esse 'insight' é de que os traços visíveis que formam a linguagem escrita têm significado, eles fazem sentido e há uma razão para distinguir uns dos outros.

No caso das crianças, alguém deve ler para e com elas. O professor, na escola, ler com freqüência textos que as atraiam, com que tenham familiaridade, que lhes digam alguma coisa, que a instiguem. Com noção das palavras e sabendo usá-las para significar, acabam lendo algumas em seus livros com gravuras, a princípio; depois outras, por exemplo, seus nomes e dos coleguinhas, os rótulos nos invólucros de balas e de sorvetes, placas de ônibus, nomes de lojas etc Com isso, passam a ler. Constituindo-se experiências valiosas.

Mesmo para alunos mais velhos, a leitura também acontece somente se for significativa, estimulada. Aqui nos lembramos de Paulo Freire que falava nas “palavras geradoras”. Alerta-nos Smith (1999:133), a nunca dar exercícios apenas *com a finalidade de adquirirem 'as habilidades básicas'*, com palavras soltas, apenas listadas, para que memorizem a ortografia e significados fora do contexto. Devem, pelo menos, transmitir *uma informação útil*, ser linguagem.

Um segundo *insight* é mencionado pelo autor, quando chama a atenção para as diferenças, que podem acontecer entre as linguagens

escrita e falada e mesmo em cada uma delas. São os *registros*. É necessário que os falantes, crianças e adultos, se familiarizem com eles para que lidem com essas diversidades nas formas lingüísticas de modo mais *sintonizado* e percebendo seu papel social, nas situações em que vão encontrá-los em futuras leituras ou lidando com diferentes interlocutores.

Algumas situações têm de ser contornadas pelos novos leitores até se considerarem leitores de fato, se bem que seu desconhecimento não constitua obstáculo real para os novatos. São conhecimentos gramaticais, como noções de letra, palavra, sentença, substantivo e outros que posteriormente podem assimilar com a observação do uso da língua.

O que deve ficar claro para os que aprendem a ler é que *o poder que a leitura proporciona é enorme* (1999:XVIII), retomando a citação inicial do próprio Smith. Toda uma vida pode mudar, aprendendo-se muito com outras leituras e escritores.

Assim, a contribuição dos professores e de pessoas que se dispõem a ajudar com a promoção da leitura significativa é bem-vinda. E isso não se refere apenas à importância que podem ter os livros junto aos alunos. É preciso mostrar a presença da escrita e da sua leitura nos ambientes freqüentados. Desse modo, aprenderão a se expressar melhor lendo e falando.

Não há sala de aula do tamanho do mundo, mas os professores podem transformá-la facilitando a leitura do mundo para seus alunos.

3.3 MAGDA BECKER SOARES

Professora doutora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da mesma faculdade, autora de livros didáticos e de orientação didático-pedagógica, bem como de artigos de natureza acadêmica; pesquisadora e presença em cursos, seminários, conferências, mesas-redondas, tem muito a dizer sobre o conhecimento apreendido durante uma fértil caminhada.

Apologista dos estudos da linguagem e seus usos na leitura e na escrita, a favor das relações entre linguagem e escola numa perspectiva social, autora

de uma profunda análise “*para a compreensão do problema da educação das camadas populares do Brasil*” (1986:5), bem como estudiosa de um novo conceito introduzido no campo da educação (em 1980) - o letramento - e seus vínculos com a alfabetização e a escolarização.

Na sua visão de educadora, a escola tem de se transformar e enfrentar mudanças como as que vêm ocorrendo em muitas partes do mundo quanto às desigualdades sociais que “*nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência*” (p.12). Desse modo, a escola de hoje deve acolher e suprir as necessidades do alunado pertencente às camadas populares de baixa renda, comprometendo-se com as necessidades sociais e com modelos mais adequados às expectativas que lhe permitam melhoria profissional, produzindo conhecimentos que estão mais ligados ao fazer, mais ligados à prática. O papel da linguagem apresenta-se de fundamental importância, pois a expressão das classes socialmente desprestigiadas era considerada inferior e deficiente. Pesquisas mostraram ser essa linguagem apenas *diferente*, precisando-se modificar a relação de dominação econômica e social que reproduz modelos de desigualdades e discriminações os quais devem ser banidos, em troca de uma escola que se quer *transformadora* e consciente de seu papel no processo de modificação social. Na nova proposta pedagógica, o *bidialetalismo* deve instrumentar o aluno com o dialeto considerado de prestígio ou padrão que será mais um instrumento de comunicação e de cultura, habilitando-o a usá-lo, além do normalmente empregado por ele, dependendo do contexto. É um papel importante da linguagem, a qual não mais é vista no nível funcional apenas: esta visão transformadora nega que haja uma deficiência lingüística dos alunos e não aceita a rejeição dos seus dialetos. Assim, o objetivo é ajudá-lo a conseguir uma participação mais justa na luta pela cidadania, pela superação de dificuldades e pela transformação da própria escola e da sociedade em que ela está inserida. Esse bidialetalismo, entretanto, só pode ser possível desde que se tome uma atitude em relação às diferenças dialetais e que se torne compreensível seu significado social. A princípio, porém, segundo Soares (1986:51. Grifo nosso) *ficam dissimuladas, assim, sob o bidialetalismo funcional, as contradições e as discriminações das sociedades estratificadas em classes*. A escola, apenas aparentemente, luta contra a discriminação social, cultural e

lingüística na tentativa de superar as diferenças pela educação para o bidialetalismo. O que de fato acontece é que vai ajudar a preservar “*essa discriminação e legitimar a dominação*” (p.54), ministrando a cultura e a linguagem das classes dominantes. Não poderíamos deixar de mencionar, com Soares, o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, estudioso da análise do papel da linguagem na estrutura social que fala de uma linguagem “*não-legítima*”, ministrada pela escola e que as classes populares (dominadas) não compreendem, nem conseguem se expressar nela. Diz Soares (1986:63):

Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a ‘reconhecer’ que existe uma maneira de falar e escrever considerada ‘legítima’, diferente daquela que dominam, mas não os leva a ‘conhecer’ essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.”

A professora ainda tece uma série de comentários sobre as teorias das diferenças lingüísticas e fala, então, da escola que gostaríamos de ter: uma “*escola transformadora*”, importante para as camadas populares, comprometida contra “*as discriminações e as desigualdades sociais*”, a qual propiciasse igualmente conhecimentos e habilidades a todos.

Em 1987, numa apresentação no VI Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Soares faz uma reflexão, contrapondo as condições sociais de acesso à leitura e às condições sociais de produção da leitura, atribuindo níveis de análise diferentes. No primeiro caso, em nossa cultura letrada, a leitura e a escrita reafirmam o pensar dominante da sociedade, que as valorizam como fatores de comunicação, de informações variadas e como fonte de prazer e crescimento do leitor. Em oposição a esse grupo, o das camadas populares valoriza a leitura como meio de ascensão social para levar a uma vida melhor, mas não dispõe nem de tempo, nem de livros, a não ser na escola.

Quanto às condições sociais de produção, mais uma vez a sociedade usa as palavras para veicular uma ideologia. Ela tem os livros e lança mão deles para passar suas idéias, como se por meio deles pretendesse dirigir as leituras. Naturalmente o mesmo texto pode desencadear diferentes leituras. O leitor nem sempre o aceita passivamente; interage com ele e só então o texto se constitui. Vale lembrar com Bella Josef (1986, in Soares, 1988:26):

Cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor mas o leitor.”

Para Orlandi (1983:26), *É na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade*. Os leitores produzem sua(s) leitura(s) de acordo com suas experiências e crenças. Muitos se resignam com as mensagens, outros, não, percebendo a diferença do seu lugar social.

Assim, Soares quer-nos mostrar que a leitura tem força de *reprodução* e de *contradição*, presentes nas condições sociais em que acontece, desempenhando deste modo um papel político. É grande, portanto, a responsabilidade dos formadores de leitores; espera-se que estejam sempre comprometidos com a transformação social.

Atualmente, com a projeção das ciências da linguagem e as constantes discussões a respeito de escrita e de leitura, sempre que alguém tem de entrevistar um professor de língua portuguesa fala sobre o ensino da língua, os livros didáticos e a falta de leitura dos jovens. Numa entrevista para o programa Salto para o Futuro da TVE (2002:out), perguntaram a Soares: *“Qual a especificidade do livro didático na língua portuguesa em relação aos outros livros didáticos de várias áreas de conhecimento, mesmo que todos esses livros acabem trabalhando com textos, tanto os textos literários quanto os textos em geral? A professora respondeu que todos os livros são livros de leitura e que todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita, cada um em sua área específica:*

A tendência é julgar que cabe ao professor de Português ensinar e desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Frequentemente, professores das outras disciplinas se queixam com o professor de Português de que os alunos não estão sabendo compreender o texto de História, de um problema de Matemática, por exemplo.(...) Cada área de conteúdo tem um tipo de texto, que cabe ao professor dessa área ensinar ao aluno escrever ou a ler.

Continua, porém, na mesma resposta, fazendo uma ressalva bastante pertinente:

Mas, essa é uma questão que tem sido difícil, porque os professores de outras áreas que não Português, não têm recebido formação na área de leitura, isso seria necessário, introduzir na formação desses professores alguma disciplina, enfim, alguma formação na área de leitura e produção de texto para que eles pudessem trabalhar com isso.

Sempre participante quanto às práticas sociais de leitura e de escrita, a obra de Magda Soares continua a ser referência sobre alfabetização no Brasil, tendo até um dos seus artigos – *As muitas facetas da alfabetização* – sido considerado um “clássico”, por Yara Lúcia Espólito, nos *Cadernos de Pesquisa* (1992:nº 80) da Fundação Carlos Chagas.

Ao apresentar *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a Reunião Anual da ANPED em outubro de 2003, Soares fez referência ao seu outro texto, acima mencionado, já publicado há quase vinte anos. Relendo-o refere-se ao fato de já naquela época ter mencionado implicitamente o conceito de letramento e, textualmente declarou que:

... grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvidos. O contraponto que pretendo desenvolver é a retomada de conceitos e problemas buscando identificar sua evolução ao longo das últimas duas décadas...

A menção aos *problemas apontados e ainda não resolvidos* justificam sua presença quando falamos em educação em uma perspectiva social. No Brasil, por mais que há tanto tempo se procure dar soluções ao papel essencial da educação, esta continua a ser um desafio cujas soluções transcorrem bastante lentas.

3.4 EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

Desde que iniciou seus estudos na universidade, Ezequiel Theodoro da Silva dedicou-se intensamente a um sistemático trabalho de valorização da leitura em nosso país, atuando também no campo da formação do professor, biblioteca escolar e leitura na Internet.

Mestre em Educação–Leitura pela Universidade de Miami, Doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC / SP e Pós–Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde exerceu o magistério. Criador do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e um dos sócios fundadores da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Professor aposentado, com mais de trinta anos de trabalho dedicados à educação, também em escolas públicas, por meio de variadas atividades culturais, pedagógicas e científicas. Atua como voluntário no Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Metodologia de Ensino).

Autor de uma infinidade de livros publicados e, em 2003, superou-se lançando uma trilogia para os *leitores que quiserem aprender mais sobre o tema e um passeio através de sínteses que tematizam o ato de ler* (2003-2:1). São relatos de inúmeros trabalhos em defesa da democratização da leitura no país. Aqui faremos referência à trilogia mencionando 2003-1 para *Conferências sobre Leitura*; 2003-2, *Unidades de Leitura*; e 2003-3, *Leitura em Curso*.

Além dos três citados e num trabalho conjunto com profissionais da Unicamp, foi editado um quarto volume – *A leitura nos oceanos da Internet* (2003) - com ensaios para os educadores que quiserem orientar leitores do texto virtual.

Enquanto ministrante de cursos, aulas e conferências, as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de leitura nunca o abandonaram e, ainda hoje, tece reflexões valiosas para interlocutores diferenciados. O diálogo que mantém com professores dentro e fora do Brasil é uma contribuição constante na sua obra. Repete, enfaticamente, em especial no *Leitura em Curso* (2003-3:15):

... o professor precisa continuar a sua caminhada, precisa inventar um jeito de ser professor dentro de um cenário de muitas adversidades. Precisa batalhar a sua sobrevivência como profissional. Precisa restaurar a sua dignidade. Precisa melhorar a sua situação de trabalho nas escolas.

Silva conhece a fundo as necessidades das escolas públicas do país e critica os governantes pelo abandono e carências em que se vêem

envolvidas, sem infra-estrutura de suporte ao trabalho pedagógico para transformá-las em verdadeiras escolas.

Apaixonado pela leitura, seus textos fluem como propostas, fornecendo conhecimentos, elucidando dúvidas, tecendo sugestões. Em alguns momentos, faz até poesia. Interessante a metáfora construída ao comparar a leitura aos faróis de um carro em viagem, iluminando as estradas; assim pensa a leitura cujo movimento direciona idéias, permitindo-nos “viajar”, *enxergar melhor os caminhos e construir novos caminhos para nossa existência em sociedade* (2003-2:28), fazendo-nos participantes dos rumos culturais do povo brasileiro.

A obra de Ezequiel Theodoro da Silva levanta a problemática da leitura em diferentes aspectos – a formação do professor, sua condição; a leitura, importância, prática e modo como é ensinada nas escolas; bibliotecas, a falta, a criação e a manutenção, um acervo com maior número de boas obras e sempre atualizado, presença de bibliotecários. Preconiza que *a melhoria das escolas e do ensino geraria transformações nas condições até então existentes para a produção da leitura* (2003-1:6).

O professor lembra ser necessária uma mudança nas políticas educacionais, extremamente castigadas por falta de investimentos de qualidade e de vontade governamental. Menciona, entretanto, a década de 1980, a partir da qual pesquisas e estudos têm contribuído positivamente para ampliar o conhecimento na área da leitura. Hoje divisa projeto de alfabetização em massa que espera propicie a um maior número de brasileiros conviverem com a leitura e com livros.

Quanto à promoção da justiça social, ele diz precisar de incentivo. Se nosso povo não tem trabalho, na maioria das vezes só um salário miserável, resultado de subempregos, como fazer o país partir para uma distribuição de renda mais justa que direcione o brasileiro para uma vida melhor, satisfazendo diferentes necessidades e encaminhando-o para uma convivência com livros e práticas de leitura? Ao invés disso, observa-se, cada vez mais, a separação entre as classes sociais, representadas pelas elites , de um lado, e o restante da população de outro. A distância entre

elas também se reflete na problemática escolar na qual se observam muitas desigualdades.

Em *Conferências sobre Leitura* (2003-1:9), o autor transcreve um trecho da obra *A opção brasileira* (1998), organizada por César Benjamin, escrita por vários autores que descrevem um panorama bem negro da sociedade no Brasil de hoje, com todas as desigualdades que existem e que nos fazem duvidar da possibilidade de construção de outra realidade no futuro. Diz-nos Silva que é preciso enfatizar o quadro *dantesco e pendendo para a barbárie* (p.11) do painel social e não perder a oportunidade para questionar que força teria a leitura para ajudar na modificação dessa realidade. Mesmo afirmando ser a falta da leitura *um dos principais fatores de exclusão social*, argumenta que nessa conjuntura se torna um instrumento muito frágil. Cita Paulo Freire e sua *leitura do mundo*, talvez a única que tivesse a potência necessária para servir de contraponto e contestar esse *status quo* vigente. Em seguida, o autor continua refletindo sobre ocorrências prejudiciais, no seu entender, no cenário educacional brasileiro – referência aos *empacotados televisivos* e ao *tecnicismo, em função dos computadores e da Internet* muitas vezes mal aproveitados (p.12). Relembra um prefácio feito por João Wanderlei Geraldi a seu pedido – *O ensino é livresco, mas sem livros* - em que mostra o paradoxo de os alunos ficarem restritos aos livros didáticos, xeroxes, apostilas, tudo de consumo rápido e descartável, e *nunca o livro por inteiro porque seria trabalhoso estudá-lo por inteiro para extrair dele o que se busca* (p.13).

O final do capítulo 1 (p.14) da obra acima mencionada concorda que a experiência de leitura ainda está restrita e quase inexistente para uma grande parcela da população, e esta *catástrofe* acontece

por conta de que o ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade etc.

Não se abala o “Dom Quixote da Leitura”, como poderíamos chamar Ezequiel Theodoro da Silva, em sua luta pela superação dos problemas a enfrentar. E, como o personagem de Cervantes empreende viagens *em direção às regiões do conhecimento, da reflexão e do debate* para buscar, juntamente com “viajantes” presentes às palestras, a compreensão de aspectos suportes para a democratização da leitura no Brasil: a educação, o magistério e, como não poderia faltar, a leitura.

É um capítulo primoroso, o número 2, do *Conferências sobre Leitura* (2003-1:15) em que, de fato, nos sentimos *turistas cognitivos* por entre reflexões no campo da leitura, guiados para observarmos melhor a escola, o professor – *trabalhador do magistério* – e sua formação, a *desleitura* e a *leiturização* das crianças, o *neotecnicismo*, a música, o poema, a entrada de um livro na vida de uma pessoa, a importância do professor leitor, a utopia como processo para fazer caminhar. Os textos que permeiam a hipotética **viagem** chegam ao fim com a poesia de Eduardo Galeano (p.27):

AS PALAVRAS CADENTES

*Ela está no horizonte.
Me aproximo dois passos,
Ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e
O horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
Jamais alcançarei.
Afinal para que serve a utopia?
Serve para isso, para caminhar.*

Nesse ponto, o autor faz o avião pousar descrevendo com Galeano a finalidade da utopia se a aplicarmos à democratização da leitura: *quando realizada de maneira freqüente, rigorosa e significativa* nos permite mostrar aos alunos a versatilidade da escrita, que possibilitará segurança para questionarem e alcançarem suas metas na produção de sentidos os quais os levarão a uma outra realidade social. É a leitura da escola cumprindo seu papel político na sociedade: *a ponte entre ensino e vida, escola e cidadania* (2003-2:25). Profissionais que somos, para formar leitores temos de ser leitores assíduos, críticos e bem informados, *um testemunho vivo da força da leitura para a melhoria da nossa*

existência (p.33) e para que os alunos também se convençam de que podem usufruir dessa mesma força para afastar os fantasmas da injustiça, da discriminação, da pobreza.

Ao problematizar e discutir o ensino-aprendizagem da leitura em seus livros, Ezequiel Theodoro da Silva tem respostas e sugestões para muitas perguntas que nós, professores de crianças, jovens e adultos, nos fazemos e muitos já fizeram a ele próprio quando em palestras. É importante observar também como determinados capítulos ou trechos nos tocam mais de perto e nos fazem retomar e/ou relembrar direcionamentos necessários.

Na escolha dos textos para as leituras, por exemplo, sempre tomar, como ponto de partida, a realidade do aluno, interesses, necessidades (onde e como praticam a leitura?), etapas de desenvolvimento cognitivo e lingüístico, problemas. Conhecê-lo um pouco melhor, criando vínculos de amizade, confiança e cooperação para estimulá-lo a construir o conhecimento, sempre partindo do que ele já traz. Diante da diversidade de textos, buscar um repertório que contemple os diferentes gêneros, bem como a metodologia adequada àqueles alunos. Diz-nos Silva (2003-2:30) que

...o professor poderá criar as suas próprias metodologias para o ensino da leitura, desde que carregue consigo o entusiasmo pela escrita, o amor pelos livros, e seja capaz de discutir com o coletivo dos professores da sua escola as finalidades cumpridas pela leitura na sociedade brasileira.

Espera-se que a culminância para esses leitores em processo seja a leitura significativa, para coroamento das habilidades que eles vieram buscar, desenvolvendo uma prática que os levará a serem mais autônomos na escola e na vida.

Para encerrar, respostas do autor da Trilogia Pedagógica para duas perguntas: primeira, como mudar a imagem de que a leitura é “chata”?; segunda, o que é leitura prazerosa e como trabalhá-la?

São vários os condicionamentos que levam ao estigma mencionado – leitura chata: a falta de recursos pedagógicos e conhecimentos teóricos por parte do professor, numa escola sem biblioteca para a escolha de

diversos títulos e assuntos. O autor (2003-1:33), entretanto, insiste em que o elemento para o sucesso de aulas de leitura é o professor, mesmo com a falta de materiais. Isso porque *é o conhecimento do professor o leme fundamental a dar o devido direcionamento às atividades.*

A segunda é que toda leitura pode relacionar-se ao prazer; vai depender de como o leitor se coloca diante dos textos com que se defronta, técnicos ou não. Naturalmente que gostar do gênero, dos suportes em que se apresentam, referências elogiosas ajudarão ao leitor no prazer e envolvimento.

Em outros momentos (2003-2:27), em que fala de apaixonar-se por leitura, orienta a que se busque escritores que encantem com seus textos, suas mensagens e até algumas armadilhas (leituras) que nos fazem tomar decisões diante de acontecimentos com que nos deparamos.

Bendita hora em que escolhi ser professor, nos diz Ezequiel Theodoro da Silva (2003-2:1). E continua:

Quem ensina tem que estar continuamente aprendendo. Tem que ter um compromisso perene com o conhecimento. Tem que conhecer para fazer conhecer. Tem que estar sempre com a antena ligada para se conectar com informações relevantes no seu campo de atuação.

Concordamos com a reflexão acima e quando afirma continuar o livro *a fonte principal do conhecimento e o grande 'mestre dos mestres'*. Assim, não há como separar o livro do professor e nem o conhecimento da leitura.

4. AUTORES, HISTÓRIAS E LEITURAS

Falar de autores e histórias é buscar na literatura, como nos diz Azeredo (2007:188):

...um material digno de leitura, e de inspirar e despertar variadas interpretações, segundo as épocas e as sociedades. Neste sentido, o contato com o texto literário propicia, quase sempre, uma experiência atemporal de vida, uma descoberta de um sentido de mundo que jamais se esgota no presente.

É deixar-se levar pela magia da palavra que enreda e nos ajuda a construir o(s) sentido(s), a interagir com o texto ou através dele enveredar por outros autores nele contidos e descobrir que ainda remetem a muitos outros, em histórias que não têm fim.

Ler é também conhecer afinidades entre os estilos e escritores e ter informações acerca dos autores, de suas obras e do processo de criação. Para nós, professores, que desejamos passar para os alunos o encantamento dos livros e das atividades sociais da escrita e da leitura, urge desenvolver-lhes a capacidade de praticar a leitura. É uma aventura que tentamos na sala de aula, sempre que possível.

Há tempos vimos às voltas com textos teóricos, mas não deixamos de pensar naqueles autores que nos encantaram em momentos de leitura tais como, por exemplo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos Queirós. Eles como que desvendam nas histórias caminhos percorridos. Nos seus livros, estão materializados a produção para leitores que se querem críticos e atentos aos chamados para o desenvolvimento e ampliação do trabalho com a leitura. Os escolhidos por nós tiveram textos lidos em sala de aula. Interessava-nos que os alunos sentissem prazer e gosto com a literatura.

4.1 ANA MARIA MACHADO

Ana Maria Machado, autora conhecida nacional e internacionalmente, com centenas de livros publicados, tem leitores entre crianças, jovens e adultos; em especial, a princípio, entre o público infantil, se bem que ela revela que (1996:65):

Quando escrevo, salvo uma ou outra exceção, não me preocupo com a faixa etária do leitor. Já me aconteceu muitas vezes de pensar que

estou escrevendo para adultos, e no fim o editor concluir que é para crianças. Ou de achar que fiz uma história infantil e acabar constatando que é um capítulo de um romance.

Acompanhar-lhe a trajetória de vida em *Esta força estranha: trajetória de uma autora* (1996) é apaixonar-se e não conseguir parar de ler até a última linha. O leitor vive com ela sonhos, planos, trabalhos que continuam a render muitas histórias.

Desde pequena esteve cercada pela música e por livros: *havia muitos na minha casa*, diz. E mais adiante *Todo mundo à minha volta gostava de falar e contar caso. Era só ouvir...*(p.3). Foi ouvindo as histórias da família, as que mais a encantavam, que cresceu, lendo, desde bem cedo, histórias - Lobato - e poesias, e, um pouco mais tarde, participando das discussões sobre leituras. Já selecionava os preferidos que levaria em sua caminhada e que lhe despertavam o entusiasmo.

Boa aluna no colégio, gostava de fazer redações; estudou Francês e Inglês e também nestas línguas leu muitos autores. Teve uma vida normal como jovem, *entre amigos* (que sempre cultivou com muito carinho), *livros, filmes, incipiente bossa nova...* (p.32). Participava da vida acadêmica e por esta via descobriu o jornalismo e a política estudantil. Diletante da pintura, até expôs seus trabalhos. Prestou vestibular para Geografia, mas trancou a matrícula desanimada porque não se identificou com a área. Mais tarde, cursou Letras Neolatinas apaixonando-se por autores e professores, para ela inesquecíveis.

Sua narrativa é fluente, cativante, passando para o leitor o desejo de continuar lendo. Ana Maria Machado fez da leitura um hábito particular e constante.

De Harold Bloom (2001:25), selecionamos um trecho que aplicaríamos à autora e que reforça o que diz sobre suas escolhas:

Lemos intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de ‘conhecer’ tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida.

Lemos o seguinte trecho (p.44) em *Esta força estranha*:

Ser leitora e escritora é uma escolha ligada ao intenso prazer intelectual que essas atividades me dão. Escrevo porque gosto da língua portuguesa, gosto de histórias e conversas, gosto de gente com opiniões e experiências diferentes, gosto de outras vidas, outras idéias, outras emoções, gosto de pensar e imaginar. Em todo esse processo, a leitura foi fundamental. E, seguramente eu teria lido muito menos, se não estivesse sempre cercada de pessoas que falavam com entusiasmo de livros e autores. Eram eles que despertavam minha curiosidade e me faziam correr atrás das sugestões...

Formou-se em 1964, já em plena ditadura militar. Fez mestrado, casou-se, deu aulas de português e literatura na faculdade. Envolveu-se com a resistência à ditadura, foi presa e teve de deixar o Brasil.

Fica-se curioso para saber como *aquelas palavras e frases todas, que havia tanto tempo iam se embolando e amontoando lá dentro* (p.40), afinal vieram para fora e a transformaram na escritora que nos faz sentir *uma força estranha* com suas palavras.

A partir daí o amor pela língua, a paixão de toda uma vida pelas palavras e por “gente” e o convite de uma editora levaram-na a buscar e a revolver lembranças, transformando-as em histórias que seriam as primeiras relatadas. As publicações de livros infantis começaram e, desde então, Ana Maria Machado não parou mais de escrever.

Viveu momentos difíceis no exílio, mas não a desanimaram. Lutou bastante; fez cursos, terminou o doutorado (em Paris, sob a orientação de Roland Barthes). Voltou ao país, continuou sua trajetória de jornalista e, principalmente, de autora de muitos textos, ganhando prêmios, inclusive um internacional, o Hans Christian Andersen em 2000. Hoje ocupa uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Estar com um livro seu nas mãos é experimentar, conhecer personagens com vida real e chegar a um grande prazer. É encontrar sempre algo que aumenta o desejo de fruição, de *desaferrolhar as portas do imaginário*, segundo Pennac (1998:57) e tornar-se o herói de suas leituras.

Lembramo-nos de *De olho nas penas* (1981): um menino com pais exilados que viaja para vários lugares. É a história que ela vivia no momento, retratada com cores menos dramáticas e com muita imaginação: o grande pássaro levava o menino a países distantes. Narra no livro o aparecimento das raças com criatividade invejável.

Raul da ferrugem azul (1979) questiona quem não toma atitudes quando necessário e como enfrentar as dificuldades; uma narrativa simbólica como tantas outras.

Como e porque ler os clássicos universais desde cedo (2002) é um roteiro de leitura para iniciantes e para os já iniciados com interesse em revisitar suas leituras e acrescentar outras.

Em cada livro, Ana Maria Machado se coloca inteira. Poderíamos lembrar de vários. Cremos serem muitas “anas marias”, cada uma levando o leitor pela mão, para refletir, conhecer e imaginar, partilhando todos os momentos e permitindo sua participação. Segundo ela (1996:66):

Só o leitor completa o processo da escrita, estabelecendo pontes entre seres humanos, vínculos entre consciências. Sem leitor não há livro. Com leitor, o mundo todo se enriquece e se transforma numa oportunidade de leitura para todos, autores e leitores.

4.2 LYGIA BOJUNGA

A obra de Lygia Bojunga, dedicada a crianças e adultos, tem o reconhecimento de leitores de diversas partes do mundo pelo valor literário, originalidade, narrativa impregnada de fantasia e ludicidade. A infância é o tema principal nos primeiros livros, nos quais aborda comportamentos sociais. Usa a oralidade de maneira bastante pessoal e com grande efeito, que passa para a escrita expressividade. O leitor adulto sente-se cativado por sua prosa falada nos romances, estimulando a reflexão, os sonhos e a imaginação.

Recebeu prêmios importantes: a indicação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), seção brasileira do International Board on Books for Youth (IBBY), para o Hans Christian Andersen,

considerado o Nobel de Literatura Infantil, sendo a primeira escritora latino-americana agraciada (Ana Maria Machado repetiu o feito em 2000); teve livros contemplados como o Melhor para a Criança e Altamente recomendável, e já foram traduzidos para o espanhol, alemão, francês, norueguês, sueco, inglês, dentre outras línguas. O Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), concedido pelo governo sueco para consagrar personalidades ligadas ao mundo da literatura infanto-juvenil, proporcionou-lhe transformar um velho sonho em realidade: criar a Fundação Cultural Lygia Bojunga. Dois anos antes, inaugurara a editora que leva seu nome, como Casa para reunir todos os seus livros.

Celebrada por um dos membros do júri na ocasião do primeiro prêmio internacional como *um dos autores mais originais que já tivemos oportunidade de ler*, constrói os textos associando a palavra a estratégias lingüístico-estilísticas cujo efeito transmite naturalidade e vivacidade, quer no plano formal, quer no expressivo.

Marcas como interrogações, exclamações, reticências, travessões, aspas, entonação enfática, silabações, grifos e muitas outras impregnam de emotividade a expressão oral usada. É como se o leitor empreendesse uma viagem com a autora: ela faz o roteiro, a seu modo, e ele a acompanha conforme suas possibilidades, procurando as pistas deixadas, que encontra, tentando segui-las.

Fazendo Ana Paz (1998:10) expressa bem essa interação autor/leitor:

Sou de opinião que, quando um leitor mergulha no livro que um escritor escreveu, ele está enveredando por um território sem fronteiras; nunca sabe direito até onde está indo atrás da própria imaginação, ou em que ponto começou a seguir a imaginação do autor.

O próprio nome dado ao livro parece uma sugestão. A escritora escolhe o verbo que caracteriza sua intenção: *fazer*, FAZENDO (em sua forma progressiva, carregado de conotação). Leia-se o que diz o Dicionário Aurélio em sua acepção 1: *dar existência ou forma a; produzir física ou moralmente* (grifo nosso), *criar*. Um verbo cujo

significado diz mesmo o que ela pretendia. Não usou construir nem criar, mas, *fazer*, como se quisesse moldar o personagem com as mãos. E, continuando o verbete, *sem conflitos, com bom entendimento, harmonia: PAZ.*

O leitor é estimulado a participar da leitura e a interagir com o texto. Prende-se à rede que constrói o personagem e sua trama, o que confirma que o literário e o lingüístico são fios que se entrecruzam e permitem que se efetue a citada interação autor/obra/leitor.

Em suas obras, percebe-se a valorização da oralidade como estratégia de aproximação à leitura. São recursos oferecidos pela língua, usados com liberdade e criatividade e que revelam a característica principal do estilo da autora.

Palavras, expressões, frases, figuras de linguagem, as unidades melódicas apresentadas pela pontuação, tudo coopera e imprime os sentidos pretendidos na construção do texto de Lygia Bojunga. Há todo um processo de criação que demonstra originalidade lingüística, e, de acordo com Brito (2006:70):

O aparente descompromisso com a técnica literária, por si só, já constitui uma técnica que exige grande esforço de elaboração, o que se relaciona diretamente à questão de estilo, que na autora se revela igualmente associado às noções de escolha e de desvio. No que respeita à escolha, pode-se afirmar que Bojunga faz uso dos elementos da fala a fim de se aproximar, como visto, de seus leitores.

Além de todas as características que cercam as especificidades do texto oral, marca e estilo da autora, registramos a força de expressão nesse tipo de escrita que caracteriza a linguagem como mais afetiva, mais próxima do leitor. Muitos são os trechos em seus livros nos quais percebemos uma sucessão de cenas de grande sensibilidade.

Concordamos com Marisa Lajolo na Apresentação de *A Bolsa Amarela* (2002:5) quando diz que gosta muito do livro, a melhor das histórias contadas pela autora. Desde que o lemos pela primeira vez, a Raquel se tornou nossa personagem favorita na literatura infantil:

Menina de olhos bem abertos para o mundo, que presta muita atenção a tudo o que se passa a seu redor, a tudo o que se passa dentro dela, a tudo o que pensa e sente. Cheia de sonhos, ela sabe que nem sempre é fácil realizá-los. Mas por mais adversas que sejam as situações pelas quais ela passa, ela jamais desiste. Este livro é exatamente a história de como se aprende – sozinha, veja só! – a lidar com suas vontades, com seus sonhos mais secretos e mais difíceis..

No livro, a personagem, centro da ação da narrativa, caracteriza um ponto de vista crítico; está inserida nos conflitos por que passa a sociedade contemporânea. A trama quer conscientizar o leitor, em nível possível de ser entendido pela criança, a participar do mundo ao seu redor. São vários os temas que se cruzam no desejo de realizar as vontades guardadas no fundo da *bolsa amarela*: a liberdade de pensamento (a imagem do galo de briga com o pensamento costurado), a vontade de ser homem (homem tudo pode), a vontade de crescer (para poder fazer tudo), e o principal deles, o de tornar-se uma escritora (*eu resolvi que vou ser escritora, sabe?*, p.13). É através do ato de escrever que a menina reinventa o mundo.

Acontece também como traço característico da obra da autora a personificação de animais e de coisas que ajudam *na representação simbólica da realidade*, estimulando sua capacidade de abstração, *contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da imaginação e do senso crítico*, como nos diz Brito (2006:68).

Em *LIVRO, um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988:7), ela nos permite partilhar sua intimidade e relacionamento com os livros:

A minha ligação com livro foi sempre tão grande que, já faz tempo, eu tenho vontade de contar o que que livro foi e vem sendo pra mim.

Muitas vezes eu comecei a escrever sobre isso. Mas acabava sempre parando e achando que não era hora nem vez. (...)

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

LIVRO ia ser uma palestra, mas, por parecer peça de teatro, caracterizou-se como monólogo. Para a autora, é um encontro com ela mesma; coloca-se, assim, diante de duas vivências importantes: a de

leitora em que revela o nome de seis autores preferidos – *seis casos de amor*, como diz, e a de escritora, o convívio com a escrita e o processo de criação.

Dois outros livros formam com o acima citado o que ela própria chamou de *trilogia*, diante da necessidade de continuar a falar mais de sua escrita e da criação de uma personagem - *Fazendo Ana Paz* (1991) e em *Paisagem* (1992), uma mistura de leitura com escrita, repetindo ser a personagem a figura fundamental na obra e na relação autor/obra/leitor.

Ao inaugurar a Fundação Cultural, Lygia Bojunga (2006) afirma à repórter de *O Globo*, Caderno *Prosa e Verso*:

Acho um milagre que eu tenha sobrevivido como escritora , como editora e ainda virei instituidora. Mas é a realização da minha velha paixão pelos livros. Uma vez que juntei a leitora, a escritora e a editora, faltava o troco para tudo o que esse meu grande companheiro de vida já me deu desde os 7 anos, desde que descobri o prazer da leitura com Monteiro Lobato.

4.3 BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

A linguagem literária pressupõe a subjetividade do autor, sua visão de mundo e da língua que se deixa contaminar por vozes diferentes, assumindo a multiplicidade dessas vivências. É preciso ser, de fato, um artista da palavra, pois vai produzir o texto em função da interação que a obra pretende estabelecer com o leitor.

Bartolomeu Campos de Queirós é artista da palavra e da poesia; sabe criar e trabalhar de modo original com elas. Seus livros mexem com os sentimentos, sensibilizando o leitor que para ele não tem idade.

O autor possui formação nas áreas de educação e arte e, desde os anos 70, destaca-se como educador e escritor consagrado.

É detentor de importantes prêmios literários: Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro; Selo de Ouro, da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil; 1ª Bienal do Livro de Belo Horizonte; Diploma de Honra da IBBY, de Londres; Prêmio Academia Brasileira de Letras; o

livro *Indez* foi vencedor do Concurso Internacional de Literatura Infanto-Juvenil (Brasil, Canadá, Suécia, Dinamarca e Noruega), dentre outros.

Bartolomeu Campos de Queirós contagia os leitores com a prosa poética de textos que se guardam nos olhos e no coração. Tudo nele parece simples, mas há preciosa elaboração verbal. A linguagem flui de maneira organizada, mas sem prejudicar a forma e conteúdo, pleno de imaginação.

Durante a leitura de muitos de seus livros, o leitor se emociona e, ao final, incorpora muitos recortes do pensamento vivo do escritor.

Em *Indez* (2004), narrativa discursiva, as palavras escolhidas pintam os ambientes em que a história acontece. As descrições assomam em trechos que mostram, principalmente, a necessidade de avivar os detalhes. A poesia está presente do começo ao fim. Veja-se (2004:8):

*A infância brincava de boca de forno,
chicotinho-queimado, passar anel, ou corria
da cabra-cega. Nossos pais, nessa hora
preguiçosa, liam o destino do tempo escrito
no movimento das estrelas, na cor das
nuvens, no tamanho da Lua, na direção dos
ventos.*

O sentimento embalado por uma imagem verbal (p.25):

*Era silencioso o amor. Podia-se adivinhá-lo
no cuidado da mãe enxaguando as roupas nas
águas de anil. Era silencioso, mas via-se o
amor entre seus dedos cortando a couve,
desfolhando repolhos, cristalizando figos,
bordando flores de canela sobre o arroz-doce
nas tigelas.*

Em Bartolomeu Campos de Queirós, lemos a presença do fazer cotidiano nos pequenos acontecimentos – cada brincadeira, cada festa, como se curam as doenças - e nos grandes – como se nasce, como se parte.

Segundo Sônia Maria Viegas (2008), sua narrativa é artesanal, tanto quanto a descrição da infância em que a memória a reconstitui, preservando-a para quando se quer lembrar na maturidade.

A professora Ebe de Lima, em uma entrevista com o escritor (1998:124), ouviu dele sobre a memória:

Parece-me que trabalhar com a memória é voltar a um tempo anterior, a um tempo de lembranças. Mas se está presente não pode ser memória. O tempo é inteiro.

Acrescentaríamos que a trajetória de vida de Antônio, personagem de *Indez* (2004), nos faz lembrar a nossa própria infância e pensar que também deixamos muitas pessoas e coisas que estiveram conosco e não estão mais.

Em *Correspondência* (1988), a escolha lingüística associada à ilustração contribuem para a construção textual pretendida pelo autor. Baseando-se nas pistas do texto, cada leitor ativa seu conhecimento de mundo para contextualizar a história.

Nesse livro, na primeira página aparece a frase *As palavras sabem mais longe* (s/n), já que são elas as personagens especiais e escolhidas para promover a estratégia textual; a diagramação traz harmonia à distribuição. O trabalho com as palavras, um modo original de comunicação de sentidos, mostra uma preferência lingüística e léxica pela carga semântica dos substantivos e do único adjetivo; sinalizam a intenção argumentativa do autor que as coloca num crescendo até a última. O suporte – as cartas – e a ilustração de Ângela Lago, simulando o trajeto de uma carta simbólica que aumenta de tamanho, se unem com o título e a capa – em formato de grande envelope, com contornos verde-amarelos, selo e espaço para o CEP, para formar o significado pretendido pelo autor que parece estimular a reflexão do leitor quanto à Carta Maior, a Constituição, que, à época do lançamento do livro, seria promulgada.

As histórias-poemas de Bartolomeu mexem com crianças e adultos. Em *Onde tem fada tem bruxa* (1983), anuncia uma inversão no nome da história. Alguns aspectos criam o clima e anunciam o mundo ficcional. Segundo Evangelista (1996), aguçam o leitor para a obra. As escolhas dos elementos verbais no poema, na personagem, no tempo e no espaço contribuem para a construção de sentidos do texto.

Brincar com as palavras acentua o ritmo e saber olhar bem para elas pode motivar a sua leitura. Diz-nos Bartolomeu (1992:5):

PALAVRAS

Se olho demoradamente para uma palavra descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

Leia atentamente, por exemplo, a palavra 'janela', tentando encontrar as outras que nela estão debruçadas. Aí você compreenderá como foi fácil escrever este Diário de classe.

5. A ESCOLA E A DESIGUALDADE SOCIAL

5.1 Aspectos relevantes e maiores dificuldades

O fenômeno da linguagem é complexo em quaisquer de suas atividades cognitivas: ler, escrever, falar e ouvir. Por meio dessas práticas discursivas dá-se o funcionamento da língua, conforme diferentes situações sociais e sempre por meio de textos orais e escritos cuja constituição, segundo Marcuschi (1988:53), apresenta-se como uma *rede* com fios que representariam *a organização gramatical, a estrutura léxica, as informações objetivas, as pressuposições, as intenções*. Naturalmente a compreensão vai exigir além da contextualização, conhecimentos do sistema lingüístico, coerência, familiaridade com o tema, entre outras condições, para preencher os vazios e evitar ambigüidades. O processo de democratização que desejamos para a escola brasileira tanto no aspecto quantitativo (escola para todos), como no qualitativo (uma escola melhor também para as camadas populares), ainda está longe de acontecer. Muitas são as carências a serem superadas em diferentes campos e de variadas espécies, se bem que temos observado a ênfase dada pelas políticas públicas à área de educação com propostas de trabalho diferenciadas, e sempre para melhorar os índices de escolarização entre os brasileiros.

Em todos os setores - federal, estadual e municipal -, percebe-se a preocupação com a freqüência às escolas e, principalmente, com um contingente populacional jovem e adulto, conhecido como EJA (Educação de Jovens e Adultos), que, muitas vezes, nem completou ainda a alfabetização. Incentiva-se a capacitação e a utilização de metodologias e práticas pedagógicas apropriadas para essa especificidade, como apoio aos professores que já trabalham ou querem se dedicar e enfrentar os processos de desigualdade que marcam uma grande parte da população do país, público este variado e heterogêneo, que ainda carece da formação fundamental, mas tem buscado a escola como oportunidade para que sejam reconhecidos e validados conhecimentos e competências já existentes, resultantes de experiências construídas ao longo da vida, fora dos bancos escolares.

Nas relações entre linguagem, sociedade e escola é indispensável uma prática de ensino em que se ofereça a oportunidade de o homem continuar sua educação durante toda vida, numa concepção democrática do conhecimento que vai ajudá-lo a utilizar recursos à sua disposição, construir uma vida melhor e uma sociedade mais justa. O uso e o ensino da língua na escola, bem como sua prática orientada, auxiliarão os alunos a produzir saberes novos. Convém recuperar uma afirmação de Silva , em *Unidades de Leitura* (2003:50,51):

E o presente momento impõe uma reflexão profunda sobre os modos de produzir educação, ensino e leitura nas escolas brasileiras – modos esses que, infelizmente, ainda encarnam autoritarismo, hierarquização conservadora, desrespeito, conformismo e obediência alienantes. Para uma transformação das coisas, talvez um bom começo seja a revitalização dos princípios – autênticos e radicais – da democracia, da justiça e do amor, que vêm sendo discutidos no país desde o movimento escolanovista de 1930, mas que, infelizmente, nunca foram devidamente sedimentados em práticas escolares concretas.

Temos de concordar com o autor que a transformação esperada depende de programas e políticas muitíssimo bem articuladas na educação.

A escola deve estar aberta à pluralidade dos discursos que vão coexistir numa variedade de registros - os nossos, professores, e os dos alunos. Mas como lidar com a diversidade lingüística ao ensinar a ler e escrever? Que habilidades podem ser desenvolvidas no processo de escolarização e mesmo em outras práticas sociais? Ainda repetindo com o citado professor, podemos usar os textos como pontos de partida para melhor preparar os alunos que vieram buscar essas capacidades, mas usá-los para um melhor diálogo pedagógico, para nossas interações enquanto seres humanos e sempre aproximando as leituras das *vivências concretas do real*, pelo menos a princípio.

Em situação como a da escola brasileira em que a língua padrão está relacionada à classe de prestígio – que detém a cultura escrita -, é necessária uma política de ensino da língua que considere não somente

questões estritamente lingüísticas, mas aspectos contextuais articulados a outros sistemas e a mudanças sociais mais amplas para fazer frente à exclusão e à desigualdade. Dessa forma, viabilizar a construção de uma sociedade democrática, na qual se garanta a promoção da solidariedade e não se repitam os procedimentos de estigmatização e desprestígio da linguagem com que o aluno chega à escola. Segundo Azeredo (2007:97):

Em tese, o que justifica a aprendizagem de quaisquer habilidades novas – e, entre elas, de outros usos falados ou escritos da língua – são a importância e a utilidade deles na nossa vida de seres sociais e culturais. É para tornar-se um cidadão, apto a participar da vida cultural em toda a sua extensão e a desfrutar de seus direitos civis, que qualquer pessoa frequenta a escola e se apropria – principalmente pela leitura de jornais, revistas, livros, enciclopédias etc. – de conhecimentos e habilidades diversos.

O professor prossegue tecendo comentários sobre o homem ter uma dimensão biológica e outra cultural; é por esta última que busca transformar seu espaço e criar diferentes modos para viver e se expressar melhor; procura a escola para desenvolver as competências discursivas.

Saber lidar com a diversidade de usos é passo importante nas relações professor e aluno; neste, em que os registros são bastante diversificados, aceitá-los como diferenças normais é não criar preconceitos lingüísticos que geram tanta insegurança nos estudantes e baixam sua autoestima.

Convém lembrar Paulo Freire e acrescentar que em todas as pessoas há uma possibilidade de *leitura de mundo*, até para aquelas que foram excluídas do sistema escolar, na maioria das vezes, quando crianças ou adolescentes, ou nem tiveram oportunidade de frequentar uma escola.

Entretanto, mesmo com todas as iniciativas para impulsionar a educação, o estigma dos analfabetos funcionais continua, apesar das propostas para novas práticas pedagógicas que possam vencer e erradicar não apenas o analfabetismo, mas atacar a desigualdade que vem por meio da leitura, para que outras formas de exclusão possam ser afastadas também, conforme assinala Ribeiro (2003).

A professora Magda Soares, numa mesa-redonda realizada no 4º COLE (1983)*, em Campinas, posiciona-se sobre o ensino da leitura, para ela ainda um privilégio das classes dominantes. Inicialmente situa a educação e o ensino no Brasil, lembrando-nos pertencermos a uma sociedade marcada por diferenças de classes, e vai argumentar ficando ao lado das classes populares. Diz que (p.48) por

...ser a leitura produto das classes dominantes, sua apropriação pelas classes populares apresenta uma série de problemas, alguns de natureza técnica, outros de natureza ideológica, que têm que ser enfrentados no momento e no espaço em que essa apropriação é sistematicamente promovida: no momento em que se ensina a leitura, no espaço da escola.

Tece uma série de reflexões sobre como essa aquisição e desenvolvimento se dão, qual a escola que as classes populares freqüentam, para atender a que objetivos. Compara com o que acontece com a leitura e o livro nas classes privilegiadas, mencionando, inclusive, o material textual escolhido para o livro didático com uma visão de mundo e num registro padrão que em nada se aproximam dos das classes populares. Culmina dizendo que, mesmo após essa suposta exposição à leitura, a classe dominante continua privilegiada e a popular não consegue usufruir de uma participação social plena. O aprendizado da leitura serviu apenas para *dissimulação* de uma realidade que vai continuar não sendo a sua, porque, de fato - e cita Eni Orlandi - as *condições de produção de leitura*, em seus aspectos pedagógicos e metodológicos estão longe de acontecer na escola brasileira que se quer, *de contestação, de transformação e de libertação* (p.50).

Concordamos com a professora quando diz que, apesar dos incentivos por parte das instituições, a escolarização de jovens e adultos no Brasil é um preocupante desafio. Não nos esqueçamos, entretanto, ser a volta de cada aluno à escola um (re)começo. Devemos contribuir para sua permanência e para a valorização desse esforço com a própria aprendizagem. Para isso, uma atitude determinante é despertar-lhe o desejo da reivindicação de um contínuo letramento, no qual a leitura tem a mediação do professor que o oriente a buscar outros valores além

daqueles imediatos com o concreto do dia-a-dia, valores culturais mais amplos que podem levá-lo a contestar, a desejar com mais empenho a transformação e a igualdade de direitos.

No dizer da professora Eni Orlandi (1995:67), o sentido que ajudaria nessa transformação está

...no espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar. Isso significa seguir o mais elementar princípio pedagógico que diz que o processo de aprendizagem do aluno é distinto do método de ensino proposto para ele. Uma vez que ele 'tem' seu processo de aprendizagem, o método de ensino deve apenas servir para lhe propiciar condições para que seu processo se desenvolva.

Naturalmente caberia ao professor fornecer a ajuda e as condições necessárias (livros, revistas, recortes etc., um material variado) acompanhando a história de leitura do aluno-leitor para, de acordo com a compreensão e o(s) sentido(s) construído(s), propiciar até uma relação com outros textos. Profunda conhecedora de leitura e de alunos, a professora Orlandi sempre contribui com oportunas colocações.

No mesmo volume – *Leituras no Brasil* -, uma antologia com colaborações que mostra um *esforço coletivo e partilhado de reivindicar e produzir mudanças na teoria e na prática da leitura na sociedade brasileira e em especial na escola*, no dizer de Lílian Martins Silva (1995: apresentação da obra nas abas da capa), um título nos chamou a atenção pela propriedade para nossa introdução para um assunto tão polêmico – *A leitura em momento de crise social* - de João Wanderlei Geraldi (1995:179). Na sua fala, mostra-nos uma sociedade tomada pela violência em trechos que ilustram essa realidade que ele nomeia de *crise brasileira contemporânea*. Exorta professores, leitores e autores na formação de outros leitores e autores a forjar caminhos de mudança.

Vale lembrarmos com Cláudia Lemos Vóvio, coordenadora da ONG Ação Educativa e doutoranda da Unicamp, em matéria na revista PÁTIO (2004:23) – O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil -, numa referência a leituras de Magda Soares, afirma que

A alfabetização só ganhará sentido na vida de jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais que juntar as letras. Eles precisam desenvolver novas habilidades e criar novas motivações para transformar a si mesmos, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte, simultaneamente ao aprendizado da escrita. Desse modo, alfabetizar-se é, sobretudo, um processo político, de conquista de cidadania, no qual pessoas excluídas de seus direitos civis e políticos podem ter acesso a bens culturais que as apóiam e que fortalecem.

As afirmações, debates, reflexões sobre a leitura e a escrita, sua ação pedagógica e na área social nos trouxeram um conteúdo rico para os próximos itens, em especial, o seguinte.

5.2 Educação e Cidadania

Somos cidadãos porque participamos de uma sociedade, isto é, fazemos parte dela. Convivemos e nos relacionamos com outras pessoas em instituições e grupos, com respeito ao individual e ao coletivo, usufruindo bens e obedecendo a normas e leis, sob um regime político.

Ao falarmos de educação, temos consciência de ser um direito legítimo a todos, inclusive assegurado na Lei de Diretrizes e Bases. Reconhecemos na escola, depois da família, a instituição que melhor se aproxima da responsabilidade de passar conhecimentos, valores e conceitos diversos. Uma das tarefas básicas é a formação da cidadania, pensar a vida e a relação entre as pessoas. Decorrente dessa, a educação, como processo de transformação social, leva os sujeitos a práticas sociais de escrita e de leitura, propiciando o encontro dos saberes da vivência de cada um com os saberes escolares. Valorizar essa experiência extra-escolar é possibilitar ao educando a qualificação para o trabalho e sua melhor integração na prática social. Diz-nos o *Livro Introdutório*, Documento Básico do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (2002:12), (do qual falamos em outro item) que a significância desse fato

sinaliza o rumo que a educação brasileira já vem tomando (LDB) e marca posição quanto

ao valor do conhecimento escolar, voltado para o 'pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho' (Artigo 2). Essas orientações são reiteradas em muitas outras partes da mesma Lei (...) e ainda em outros documentos do Ministério da Educação.

Percebemos, no momento atual, um comprometimento no cenário acadêmico com pesquisas em diferentes campos, uns buscando valores democráticos e libertadores como as que dirigem os estudos aos movimentos de EJA, e outros com contribuições como as de Pierre Bourdieu, na Sociologia da Educação.

Sá Earp (2007), pesquisadora da UFRJ, numa Publicação On-line do Programa de Pós-graduação em Educação, no artigo *Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula*, traz, além de outras idéias, as de Bourdieu, segundo o qual

o responsável pela teoria que se tornou paradigma nos estudos sociológicos sobre Educação: a teoria da reprodução. Segundo essa teoria, a escola reproduziria as desigualdades sociais perpetuando-as. Na verdade, os alunos estariam preparados de forma desigual para compartilhar o processo de ensino, e também para participar dos processos de avaliação escolar. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, adquirido primariamente na família, são mais bem sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens. A seleção escolar reflete as desigualdades sociais.

Haveria, pois, um agravamento das desigualdades sociais, de maneira dissimulada, no interior do sistema escolar, pois a escola trataria de forma igual, em direitos e deveres, quem é diferente em virtude de sua bagagem familiar (cultura de origem dos alunos), os mais favorecidos e os desfavorecidos. Igualmente quanto aos resultados escolares, os alunos seriam classificados pelas diferenças de “dons”, a saber, portadores de diferenças de capacidade; os descendentes de famílias com prestígio cultural, mais capacitados, os oriundos das camadas populares, menos.

Nogueira e Catani (2002:41) organizadores de uma coletânea com os questionamentos e o pensamento do sociólogo, corroboram aspectos originais sobre o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas. Segundo eles, para Bourdieu, a escola, ao contrário do que se diz quanto a ser libertadora, tende a legitimar fatores de desigualdade social.

Os citados autores e outros trouxeram a público na *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor, sobre Bourdieu* (2007), contribuições para diferentes áreas do saber, em especial, quanto ao seu pensamento e sua obra, segundo Denise Catani (p16) *para a compreensão do papel que a escola, o ensino e os processos de transmissão familiares podem exercer.*

O sociólogo privilegiou sempre as ciências humanas e sociais, um modo de encaminhar e demonstrar uma posição contrária a formas de dominação vigentes. Ao seu pensamento quanto aos critérios da cultura escolar, afirma-nos ainda Denise Catani (p.17), se acrescentaria uma *pedagogia racional*, impondo à escola mudanças que neutralizassem as desigualdades e trouxessem ajustes político-pedagógicos. Convém recuperar uma afirmação de Afrânio Catani (p.78) num dos artigos da citada revista: *O engajamento de Bourdieu foi fruto da impossibilidade de permanecer indiferente ao sofrimento dos outros.*

A compreensão de sua obra foi alvo de questionamentos e ainda demanda estudos mais aprofundados.

Não poderíamos deixar de cotejar, ainda da *Revista Educação*, com Pereira e Andrade (p.58 e 59), um trecho que nos lembra o percurso de nossos alunos da EJA. Antes, porém, convém recuperar como o sistema de ensino que, a princípio, eliminava precocemente os alunos classificados como “desfavorecidos” sofreu mudanças e passou para a nomeação de “democrático”, recebendo um contingente de jovens e adultos não-escolarizados, com elevado índice de analfabetismo, para continuarem ou iniciarem seu processo de aprendizagem, voltado para a cidadania. Concluiu-se, porém, que essa educação apresenta problemas de insucesso entre o pensar e o fazer, com a reprodução das desigualdades sociais.

O que nos dizem os mencionados articulistas:

A escola, então, passa a ser habitada por estudantes condenados a viver uma escolaridade fictícia, um simulacro de currículo, uma modalidade de seleção altamente eufemística, pois exclui de modo suave e sem traumas aparentes. A eliminação branda opera pela ativação de dois mecanismos simultâneos: primeiro, um percurso escolar marcado por avanços e recuos, paradas e acelerações, de modo que os estudantes se encontram em idade social defasada ao concluí-lo, não podendo mais ou podendo muito pouco, obter as recompensas materiais e simbólicas pelos esforços despendidos; e, se não fracassarem, este o destino mais provável, terão obtido um diploma relativamente desvalorizado.(...) Os estudantes, geralmente provenientes das classes populares, estarão condenados, como diz Bourdieu em A Miséria do Mundo, a uma “exclusão sem dúvida mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’”.

O lugar no mundo do trabalho e um diploma valorizado vão continuar distantes.

6. A EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DA EJA

6.1 O aluno

Nossos alunos do PEJA do CIEP NAÇÃO RUBRO NEGRA, no Leblon, são jovens e adultos, na sua maioria, das favelas da Rocinha e do Vidigal, na Zona Sul do Rio. A escola recebe também alunos de subúrbios da Zona Norte, que trabalham perto e não conseguiriam chegar a outra na proximidade de suas residências porque teriam de enfrentar distâncias e um trânsito intenso. Isso porque têm aulas no horário noturno – de 18 às 22 horas. Na primeira meia hora, é servido jantar para aqueles que desejarem e, às 18:30, vão para as salas de aula.

Os alunos chegam cansados depois de um exaustivo dia de trabalho. Na mesma sala, convivem pessoas com atividades diversas: domésticas, babás, porteiros, ajudantes de pintura, de construção, garçons, ambulantes etc.

Têm origens diversas; nascidos aqui na cidade ou provenientes de outros estados, em especial do Nordeste. Professam religiões diferentes, mas os evangélicos são em grande número.

Caracterizam-se como um grupo social economicamente desfavorecido, com valores próprios, limitações, expectativas e poucas habilidades de leitura e de escrita. Para eles, a leitura e a escrita são fatores de ascensão social, facilitam a entrada no mundo do trabalho, bem como permitem uma melhor colocação profissional, “*exigência do e para o mundo do trabalho*”, enfatiza Magda Soares (1991, in Paulino, 2001:25).

São jovens e adultos com sérios problemas de insucesso escolar porque não concluíram seus estudos na época adequada, ou estão iniciando sua trajetória nesse momento da vida. A escola representa muito para eles e pode ser o caminho para ampliar horizontes, no espaço da sala de aula, a qual pode servir para comentar assuntos e informações ligados ao interesse dos alunos.

Compreender essa realidade, faz-nos desejar uma política em favor deles e que não leve à depreciação lingüística em virtude das diferenças na diversidade de usos que apresentam. Devemos valorizar sua linguagem como uma variedade do português, bem como as experiências vividas fora da escola.

Conforme trecho do primeiro caderno, *Trabalhando com Jovens e Adultos*, publicação do MEC (2006:5):

*Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo relacionada ao **ver** e ao **fazer**, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o **ver** desse aluno, deixando-o preparado para **olhar**. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa.*

É no trabalho com os professores e os colegas que percebemos como melhoram a cada dia, conseguindo ampliar seus saberes e com muitas vitórias.

Perguntados sobre o que procuram nessa volta à escola, a resposta é quase sempre a mesma: conseguir mais conhecimentos, falar e escrever melhor, sentirem-se participativos *cultural, social e economicamente*. (p.10).

Somente um aluno de EJA tem tamanho entusiasmo para cumprir a trajetória com sucesso e continuar sua educação. A ajuda do professor com um bom acolhimento e a valorização dos conhecimentos trazidos para a sala de aula estimulam o processo educativo.

6.2 Práticas e níveis de leitura

Confiar na escola para trabalhar a leitura em seus diferentes aspectos é assumir a valorização de um espaço que a preserva e estimula (ou pelo menos deveria), enquanto propiciadora de conhecimentos múltiplos para a prática e a aprendizagem de como tornar-se um leitor.

Diversas são as abordagens para a leitura se pretendemos sua fundamental ajuda a fim de ingressar no mundo letrado. É um trabalho ativo tanto por parte de quem quer ajudar aos aprendizes a aquisição de sua habilidade como para quem vai construir o(s) significado(s). Serão necessários o reconhecimento da diversidade e características dos gêneros, do assunto, da língua para entendê-la e interpretá-la. Cada leitor, segundo Smith (1999), precisa perceber como linguagem as palavras escritas e que, como tal, fazem sentido e podem ser interpretadas ou dar uma informação útil. Também, principalmente em se

tratando de alunos mais velhos, distinguir que a escrita é diferente da fala, normalmente usada por eles, e que precisam, em primeiro lugar, ter intimidade com a forma escrita e seus variados registros. Noções de letra, palavra, sílaba, frase, parágrafo e outras podem ajudar para chamar a atenção sobre aspectos da escrita, mas não são pré-requisitos para ela. As dúvidas quanto ao significado do texto devem ser resolvidas nele mesmo, no contexto em que está inserido e nos conhecimentos do leitor.

Estamos cercados pela linguagem escrita, o que nos faz pensar nos diferentes modos em que ela pode acontecer – em livros, jornais, revistas, cartas, formulários, contas etc. - e no seu uso em textos que apenas nos dão algumas informações – placas de ruas, rótulos, indicações de lojas, sinais de trânsito, receitas, catálogos etc. Também temos diferentes tipos de texto, pois falamos que “lemos” o que nem sempre está escrito, pelo menos não com letras: notas musicais, mãos, rostos, o céu e as estrelas, as intenções.

Ainda segundo o citado autor (1999:112), fazer perguntas, mesmo se não nos damos conta disto, é um dos estágios da leitura e encontrar as respostas, o caminho para a compreensão do que está nos textos.

A habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento, do tipo de material envolvido, e da finalidade específica da leitura. Nada disso pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura.

Só conseguiremos que os alunos leiam por meio da experiência com diferentes leituras; e que sejam leituras significativas, isto é, textos escritos acessíveis e que despertem seu interesse. Como as crianças, os adultos também precisam ser ajudados a ler. Na escola, o leitor mais experiente para isso é o professor, que deve selecionar o material disponível com cuidado, e caminhar com os alunos, mostrando-lhes que só a experiência complementa o que já começaram.

A leitura depende de diferentes habilidades e é atividade de produção de sentido(s). A princípio, consideram-se as informações explícitas (do nível superficial, dadas pelas marcas lingüísticas e de

gênero textual) e só depois as implicitamente sugeridas. Antes dessas últimas, levam-se em conta os conhecimentos do leitor, que ativa uma série de estratégias no trabalho de construção do texto. Formula hipóteses, antecipações, comparações, perguntas relacionadas ao conteúdo, inferências. Guiamos nosso processo de leitura de acordo com a intenção com que lemos o texto: se nos queremos manter informados, para realizar trabalhos, para consulta, para seguir instruções, por prazer, por estarem à frente dos olhos(cartazes, outdoors, rótulos).

Convém lembrar uma afirmação de Paulino (2001:22): *Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade.*

Em uma sociedade letrada, os livros são sinal de cultura, de importância, até de poder. O indivíduo sem leitura já se coloca excluído desse universo. Assim, o professor que participa da verdadeira construção da trajetória de leitura de seus alunos deve permitir e incentivar a interação e a produção de novos sentidos.

Como os textos se sucedem em nossa vida, vamos construindo um repertório deles ao falar ou escutar, ao ler ou ao escrever. A linguagem está presente realizando sua interação verbal para que os interlocutores façam dela um melhor uso nas diversas práticas sociais, é o que nos confirma Barbi Cardoso (1999:11):

... práticas em que a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o lingüístico (a língua enquanto um sistema de regras e categorias) e o não-lingüístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos) por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Concepção essa que é de uma das importantes correntes dos estudos lingüísticos, uma vez que coloca falantes e ouvintes, autor e leitor enquanto sujeitos, e a linguagem como o lugar em que se relacionam social e culturalmente, interagindo e construindo textos em situações concretas. É uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada nas idéias de Bakhtin, conforme lemos em Geraldini (1984:41):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Para uma maior participação social no mundo letrado, na medida em que sentem a necessidade de dominar outros usos falados ou escritos da língua, os nossos alunos buscam na escola a aprendizagem que vai instrumentalizá-los quanto à compreensão e às informações do mundo moderno; com isto, querem ampliar seu conhecimento e passam a dominar habilidades com o uso da linguagem.

O trabalho do professor, nesse momento, é levá-los a perceber que a língua é um instrumento vivo e dinâmico, serve para os usuários se comunicarem por meio de textos orais e escritos, dentro de um universo de múltiplos significados, que aprendemos a agrupar e organizar em suas muitas formas, já que circulam a nossa volta. São eles que ordenam as atividades comunicativas do dia-a-dia e podemos nomeá-los, seja por seu modo de organização, clássico, mas acrescido de algumas formas diferentes, conforme traços de natureza intratextual (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo, dialógico e outros), que determinam as formas básicas de como o texto se apresenta, seja, no dizer de Oliveira (2005:2) *relacionados às finalidades dos textos e às situações comunicativas em que são produzidos*. Refere-se o professor aos gêneros textuais ou discursivos que partem de um contexto sócio-histórico e de suas realizações empíricas, cruzamento entre as formas de enunciado e as esferas sociais de comunicação: carta, bilhete, telegrama, notícia, piada, relatório, ata, ensaio, bula de remédio, crônica, fábula, letra de música etc., dependendo de aspectos culturais (portanto extratextuais).

Naturalmente a preocupação teórica não fará parte da competência discursiva do aluno, mas permitirá ao professor orientá-lo de forma mais segura e baseado numa prática eficiente. Acreditamos, porém, que passar algumas informações ao aluno sobre os gêneros que circulam à sua volta

ajudará em novas leituras do mundo e a adquirir mais recursos para sua interação com os outros.

Ler é interagir para produzir sentidos, diz-nos Ezequiel Theodoro da Silva (2003:42). É esse o caminho e o trabalho do professor: ajudar o aluno a atribuir sentido ao que lê, mas caminhar com ele na busca, dando-lhe subsídios para efetuar esta atividade que exige várias competências, mostrando-lhe recursos e estratégias próprios para o ato de compreender, impedindo que apenas utilize um processo parafrástico, repetindo as mesmas frases do texto.

Assim, realizar com os alunos uma reflexão sobre a própria leitura, ativa conhecimentos importantes para a compreensão, diz-nos Isabel Solé in Silva (2004:78). Ao formular uma série de questões:

Qual o título do texto que estão lendo? O que imaginaram que seria o assunto a ser tratado, quando leram? Por que levantaram tais hipóteses? A leitura até esse ponto tem confirmado suas hipóteses iniciais ou não? Quais as palavras-chave até esse ponto da leitura? Compreenderam perfeitamente o sentido delas? Que marcadores foram usados de modo a orientar a leitura (como subtítulos, negrito, itálico etc)

ajudamos a segmentar o texto e a analisá-lo. As perguntas e os recursos gráficos (que por acaso houver) permitirão aos alunos perceberem que a leitura está sendo orientada para que não percam aspectos que o autor considera relevantes, como o caso do itálico, por exemplo. O aluno-leitor vai entender que são uma grande ajuda. Não são, entretanto, os únicos recursos.

É importante concretizar para o aluno que a leitura pressupõe **o leitor e o autor, mediados pelo texto** e que os sujeitos vão partilhar significados, emoções, conhecimentos que possibilitam ao leitor (re)construir sentido(s) que nem sempre coincide(m) com o(s) do autor. Este deve deixar “pistas” claras para que o leitor siga o mesmo caminho que ele (autor) percorreu e para que a compreensão se complete nas “entrelinhas”. Segundo Angela Kleiman (1989:65) *como uma interação entre leitor e autor via texto*.

Como nossa sociedade é dominada pela escrita e nela um texto lembra outro e outro, somos sempre estimulados a ler tudo o que está à nossa frente, cada vez mais. E, para que uma pessoa seja aceita socialmente, tem de aumentar seu conhecimento dos usos da linguagem e tornar realidade sua prática de leitura e de escrita, da melhor forma possível. Assim, não ter esse referencial já coloca os sujeitos que não o possuem em uma situação que os discrimina e inferioriza. É como nos chegam os alunos do PEJA: discriminados e inferiorizados.

Nosso desafio é inseri-los na “sociedade letrada”, por meio da leitura e da escrita, para que deixem de ser “analfabetos funcionais”, isto é, apenas decodificando o texto (identificando letras, sílabas, palavras) sem compreender a informação para resolver um problema ou diferentes situações de comunicação.

Os trabalhos com os textos devem ser de natureza social e cultural; quanto mais diversificados melhor. Em virtude da especificidade do alunado, têm de considerar suas características. As apostilas do Programa estavam desatualizadas, mas procuramos aproveitar algumas lições, principalmente umas leituras cujos assuntos propiciavam debates e aumento de vocabulário. Nosso interesse em variar os textos em sala de aula era enriquecer a linguagem que os alunos devem usar também fora da escola. As práticas de leitura e escrita ganhavam, assim, verdadeiros significados.

No ano seguinte ao ingresso no PEJA, participamos de um grupo, que trabalhou na reformulação do material escrito, tomando como base a proposta da MultiEducação, núcleo curricular básico de toda a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sempre com o olhar voltado para o sujeito e sua aprendizagem.

6.2.1 Atividades na sala de aula

Professor e escola devem estar sempre em interação, para unir esforços e tentar atingir metas a que se propuseram. Em Língua Portuguesa, principalmente quanto ao domínio de diferentes práticas de

leitura, levar o aluno a atribuir sentido aos textos que lê, verbais ou não-verbais.

Assim, trouxemos para a sala de aula textos significativos que ajudassem a cumprir diversas finalidades e dessem liberdade aos jovens e adultos de vivenciarem leituras que os aproximassem da realidade, permitindo que dela fizessem uso em seu dia-a-dia de maneira cada vez mais freqüente.

Como ponto de partida, foi importante trabalhar o conceito de leitura em, pelo menos, alguns de seus diferentes aspectos. Ler variados gêneros para que os alunos criassem familiaridade, propiciando tanto a compreensão do conteúdo quanto da forma como se organizam os textos. Abordar desde os gêneros mais próximos do cotidiano até os mais distantes. Nesse caso, planejamos atividades que os puseram em contato com variados textos, inclusive os literários e, assim, escolhemos juntos os que mais agradaram: carta, notícia, histórias em quadrinhos, poesia, cordel (familiar a alguns devido aos seus lugares de origem), pequenos romances, contos e crônicas. Para alguns, também é hábito ler a Bíblia, e, como dizem, precisam “ler bem e entender a palavra do Senhor”.

Importante tanto para a interpretação como para a produção de textos, o estudo dos gêneros traz benefícios que facilitam o trabalho do professor de Língua Portuguesa e das outras disciplinas para aprimorar a habilidade leitora. Assim, durante o tempo em que estivemos no PEJA, comentamos textos em várias linguagens (verbal, não-verbal, audiovisual), a fim de que os alunos se familiarizassem com eles e percebessem o uso para informar, divertir ou convencer alguém, no cotidiano, no mundo do trabalho e pela experiência, segundo Antunes (2003:71), *do ler pelo simples gosto de ler*.

Queríamos despertar-lhes o gosto pela leitura, o que ampliaria sua visão de mundo e do conhecimento da língua. Nosso interesse era que pudessem ser levados a perceber uma relação íntima entre ler, viver melhor e a desenvolver competências na atuação verbal, apesar de discriminados pela variedade lingüística de que fazem uso e pelos livros, que exigem conhecimentos múltiplos que não dominam, numa sociedade letrada. Maior ainda a necessidade de torná-los mais autônomos e até

críticos em sua leitura. Igualmente, vimos o interesse crescer à proporção que encontraram quem investisse com eles em leitura, escrita e na oralidade, aumentando-lhes o conhecimento, incentivando a imaginação e a criatividade. Sentimos a participação desde o primeiro contato com alunos tão desejosos de melhorar seu processo de escolarização.

Há empenho da Secretaria Municipal de Educação para reverter os sérios problemas que enfrentam os alunos desse segmento, com uma reflexão constante, minicursos e oficinas dirigidos aos professores. Torna-se necessário que estes se envolvam cada vez mais nessa luta, troquem e compartilhem experiências que vão produzir conhecimentos de natureza didático-pedagógica e venham ajudar um colega.

Este item fala de uma dessas experiências-desafio: nela os contatos iniciais exigiram criatividade e observação cuidadosa das turmas e dos alunos, para identificar o que seria melhor para cada uma e fazer as escolhas acertadas, se bem que, ao longo do trabalho, pudemos sugerir modificações nos caminhos a percorrer.

Nos dois anos em que estivemos no PEJA, aprendemos bastante no contato com os alunos, com leituras e com teorias adquiridas ao longo das aulas do Mestrado, nos Fóruns de Estudos Lingüísticos, nos cursos e seminários de que participamos. Aumentaram em nós o desejo de fazer um trabalho mais de acordo com as novas tendências lingüísticas, diversificado e que, de fato, atendesse a necessidade dos alunos e os ajudasse a conseguir um melhor lugar como usuários da língua.

Do que temos observado, a freqüência com que se lê aumenta a proficiência da própria leitura e pode apresentar aspectos interativos, ao acionar esquemas cognitivos que ampliam positivamente o nível de compreensão e interpretação na leitura e ajudam a melhorar a escrita. Não se pode negar que há interferência de uma sobre a outra, da leitura na produção da escrita, principalmente quando estamos falando da linguagem verbal. Afinal, o texto vincula-se à leitura porque a torna possível e é por meio dela que o significado se instaura. Na leitura, lidamos tanto com o aspecto lingüístico, em especial o semântico e o inferencial, quanto o gráfico. O leitor utiliza diversos níveis de

conhecimento para construir o sentido do texto, pois é preciso recuperar informações para concretizar a intenção do autor através do formal. É o apoio tanto em elementos extralingüísticos como em elementos lingüísticos. E, cada texto produz no leitor reações diversas e se impõe de forma a que cada um o entenda e interprete com sua vivência. Segundo Azeredo (2005:38):

O ensino da língua é, portanto, o ensino dos modos pelos quais os conteúdos ganham forma no texto, seja este texto uma ode de Camões, um conto de Guimarães Rosa, um discurso de posse, uma página de horóscopo, um relatório, um modesto bilhete. Nas aulas específicas de língua, esses textos são abordados, principalmente, em função das configurações ou gêneros a que pertencem e da respectiva estruturação interna quanto a parágrafos, períodos, seleção lexical e ordem e meios de combinação entre as palavras.

Fomos em busca de estimulá-los a ler no desejo de que percebessem como a leitura os aproximaria de um conhecimento com variados usos para sua vida social, em situações não-escolares, e também com possíveis reflexos em sua produção escrita. Era preciso, também, orientá-los quanto à importância e a necessidade de olhar com atenção as diferentes mídias e analisar as mensagens que veiculam, se fazem sentido no que querem comunicar em anúncios, notícias, avisos, cartas, entrevistas, instruções diversas e outros.

Para isso, chamar-lhes a atenção para as distinções existentes nos textos e fazer um trabalho particularizado com os que escolhermos. Também não esquecer de mostrar que nós, os leitores, somos diferentes, temos reações únicas e vamos interpretar cada texto conforme nosso entendimento e bagagem (que são sempre muito pequenos em nossos estudantes, principalmente quanto ao domínio da expressão verbal). Para o aluno não é preciso falar em contrato de comunicação, como nos orienta Oliveira (2005:4)

Na verdade cada gênero textual está associado a um contrato de comunicação, ou seja, a um conjunto de 'direitos' e 'deveres' de quem produz o texto e de quem o interpreta. Cada gênero, de acordo com o

contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc. e rejeita outros.

Vamos apenas fazê-los conhecer alguns gêneros textuais, analisando as situações comunicativas nas quais são utilizados, caracterizando-os quanto: ao assunto (o que pode ser dito por meio daquele tipo de texto), ao suporte em que circulam (a estrutura como cada um é apresentado, tamanho, aparência) e ao estilo (palavras ou expressões selecionadas e modos de construir as frases). Como há uma enorme diversidade de textos, há, também, de modos de ler. Não se lê uma receita da mesma forma como se conta uma piada, por exemplo.

Pedagogicamente é válido mostrar a variedade existente, selecionando exemplos pelo formato, tamanho, aparência visual (contas de luz, gás, telefone; bulas de remédio; receitas; boletos de loteria; propagandas distribuídas nas calçadas etc.); buscar em jornais notícias, cartas de leitores, classificados, resumos de novelas etc; cartas, telegramas, telefone para entrar em contato com familiares e amigos, e, hoje em dia, o e-mail, uma das formas de mensagens do computador. Enfatizar em que tipo de suporte circulam os textos: jornais, revistas, remédios, boletos etc. Enfim, o professor deve considerar na seleção dos gêneros não apenas os utilitários (cartas, bilhetes, classificados, por exemplo), mas também não esquecer os do domínio discursivo literário (poesias, contos, romances).

A resposta foi muito positiva. O trabalho com os gêneros textuais abriu portas até então desconhecidas para eles e para nós. Podemos afirmar que foi uma época de descobertas.

Não sabemos se ficaram “inteiramente” seduzidos pela leitura dos textos, como era a nossa vontade, mas temos certeza de que ajudamos a criar algumas trilhas para que se pusessem a caminho...

Vale recuperar com a Coordenadora Zuleika de Felice Murrie do MEC/INEP (2006:84):

Todo ser humano é um leitor! Na verdade estamos lendo o tempo todo e nem nos damos conta disso. Quando, em alguns momentos,

queremos entender o que está errado com a gente, 'lemos' a nós mesmos e o mundo a nossa volta buscando alguma resposta. 'Lemos' a alegria ou a tristeza de alguém na expressão do rosto. Podemos 'ler' os gestos, os tons de voz, as cores, as paisagens, os sentimentos provocados por uma música, os cheiros...

É esse o caminho a mostrar ao aluno e incentivar que ele o percorra através da leitura.

Como ponto de partida, foi importante trabalhar o conceito de leitura em, pelo menos, alguns de seus diferentes aspectos. O primeiro já foi mencionado no item anterior deste trabalho - a leitura implica a participação do leitor e do autor mediados pelo texto. Mostramos que o texto é essencial, pois um autor o escreveu, mas que eles estavam na outra ponta, como que “dialogando” com ele, compreendendo-o e procurando dar um ou mais sentido(s), desmontando o texto para montá-lo com sua interpretação. O conhecimento do assunto era também necessário, bem como a busca de algumas “pistas” deixadas na superfície, palavras e outros sinais, pelo autor. Foi um trabalho “artesanal”, mas sempre gratificante. Caminhar com o aluno e fazê-lo ver que a leitura do professor é apenas mais uma, como nos narra Geraldini (2004:92) ao mencionar a imagem usada por Marilena Chauí, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista (10ª 12 de agosto de 1983):

o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Naturalmente que alguns obstáculos se fizeram presentes durante as atividades com as leituras nesse período. Os conhecimentos de coesão e coerência, por exemplo, pressupunham que os alunos tivessem um maior conhecimento lingüístico (lexicais, sintáticos, semânticos e outros da frase, do período, do parágrafo) e conseguissem fazer inferências; também que possuíssem um conhecimento geral de mundo para construir

as relações que não estavam nos textos. Essa base não era possível pela história de escolaridade mencionada e partimos para suprir a falta, historiando o contexto, preenchendo com explicações a distância entre autor e leitor e, principalmente, chamando a atenção para o suporte em que se apresentavam os textos e que foram fatores decisivos para o processo de recepção.

No nosso caso, de comum acordo com os alunos, a escolha recaiu em leituras que nos trouxeram um leque de gêneros: cartas (familiares ou de leitores), artigos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, diálogos, receitas de comidas, poesias, crônicas e pequenos romances, além de alguns utilitários: documentos (que propiciaram falar da identidade e de dados pedidos para serem retirados dos mesmos); anúncios, manchetes, dizeres de *outdoors*. Um aspecto importante do trabalho foi a inclusão do texto literário na seleção de textos, como bem de cultura, e forma de prestigiar um tipo de leitura que muitos deles ainda não tinham tido oportunidade de ler fora da escola: para apenas proporcionar prazer.

Como articular os propósitos de ensino/aprendizagem e os propósitos sociais/comunicativos? Queríamos que ambos fossem apreciados e que os alunos pudessem manejá-los naquele momento com a nossa ajuda e mesmo depois com suas leituras em outras situações fora da escola. Conseguimos, a partir do momento diário de leitura, fazer crescer suas possibilidades de leitores, interessando-os no estudo da linguagem não mais apenas utilitária, mas que os tornava indivíduos mais independentes e capacitados a continuar bem suas histórias.

Como Calvino (1979, p.9) em “*Um viajante numa noite de inverno...*” e De Certeau, (1994, in Paulino:13) “...os leitores são viajantes...”, começamos comparando o leitor a um “viajante” que anda por caminhos/textos por onde não passou/escreveu/falou, mas que percorre como personagem, descobrindo assuntos e novidades, curioso sobre o que vai encontrar.

Explicitar os objetivos da leitura também foi um dos passos e dizer-lhes que ela confere múltiplos poderes para quem a pratica; que é um recurso que devem sempre usar para adquirir novos conhecimentos.

Ler as palavras e além delas vai-lhes dar a capacidade de “*pensar e agir com liberdade*” (Zilberman, in Silva, 2003:5).

Para que ler? Segundo Isabel Solé (1998:92-98):

- *Ler para obter uma informação precisa: leitura seletiva.*
- *Ler para seguir instruções.*
- *Ler para obter uma informação de caráter geral.*
- *Ler para aprender.*
- *Ler para revisar um escrito próprio.*
- *Ler por prazer.*
- *Ler para comunicar um texto a um auditório.*

Conversamos sobre esses objetivos para que entendessem como deveriam se colocar diante dos textos. A maioria ficou surpresa com alguns itens como a diferença entre informação precisa e de caráter geral. Pegamos um livro didático e um artigo de jornal. Para seguir instruções, uma receita de comida e as regras de um jogo. E fomos exemplificando cada um. Uma série de reflexões se seguiram e eles entenderam como deveriam se colocar diante dos textos. Acho que a explicitação mostrou-lhes os poderes da leitura e, mais; chegaram à conclusão de que, na maioria das vezes em que liam algum texto, buscavam informações e só enxergavam as da superfície. Exemplificaram até com os textos de História, Geografia, Ciências e com a Bíblia. Mencionamos a importância do conhecimento prévio, de relacionar o assunto com o de outros textos e com fatos de nossa vida. Foram unânimes em concordar que a leitura é um canal valioso para se conseguir novas informações. As interações participativas do grupo serviram para que percebessem que o leitor é o **sujeito ativo** na busca das significações de suas leituras; o professor apenas propicia a ajuda necessária.

A partir daí, passamos umas semanas lendo textos do agrado dos alunos: cartas, pequenos trechos de reportagens de jornal, diálogos, tirinhas, receitas, histórias em quadrinhos, poesias. Houve jograis, leituras dramatizadas, bastante diversificadas e, o melhor de tudo, com a participação do grupo.

Mais ainda: em um modo de estreitar esse contato com os livros, disponibilizamos um momento para a leitura, em todo começo de aula. Levamos para a sala livros sobre diferentes assuntos, revistas, algumas vezes jornais e, eles escolhiam o que quisessem ler. Ao final, quem desejasse, fazia um pequeno relato oral da leitura daquele dia e todos deixavam registrados no caderno nome do texto, autor, editora e um pequeno comentário, sem cobranças, apenas para seu próprio controle.

A leitura de variados gêneros, que já vinha sendo feita para que os alunos criassem familiaridade com os diferentes textos, propiciou a seleção desejada.

Começamos a separá-los quanto à forma como se organizam os textos. Abordar desde os gêneros mais próximos do cotidiano até os mais distantes. Nesse caso, planejamos atividades que os puseram em contato com textos diversificados, inclusive os literários e, assim, escolhemos juntos os que mais agradaram: carta, notícia, histórias em quadrinhos, poesia, cordel (familiar a alguns devido aos seus lugares de origem), pequenos romances, contos e crônicas. Alguns também têm o hábito de ler textos de livros religiosos.

A maioria gostou da idéia de começar falando do gênero cartas, pelo fato de que muitos alunos são oriundos do Norte e do Nordeste e queriam estar melhor preparados para notícias a familiares e amigos. Listamos uma variedade delas de conteúdos bem diferentes, com variados tipos de comunicação. Mostramos como é escrita: no começo a quem é dirigida, no meio o que a motivou e o final, a despedida. Houve também o endereçamento, não distinguido por quase todos os alunos. Faziam grande confusão entre destinatário e remetente e sua colocação no envelope.

Optamos, com a aquiescência da maioria, por uma carta de leitor (de um jornal de grande circulação) pela sua estrutura conhecida, conteúdo diversificado (opinião, crítica, solicitação, pedido, agradecimento, etc) em registro formal ou semiformal do Português, com função nitidamente social e divulgação em jornais e revistas, a que quase todas as pessoas têm acesso. Começamos com esse tipo de carta pela facilidade do material para levar para a sala de aula. Houve referência à

edição feita pelo jornal que diminui o texto enviado à redação, segundo o espaço disponível.

Nossa escolha recaiu sobre - *Tempo de escolher* – enviada por Elniro Brandão para o jornal O Globo (2005:06/maio), por email, vinda de Fortaleza, CE. Como costumam ser **as cartas de leitores**, esta deve ter sido editada e vai aqui transcrita:

Já se experimentou de tudo nesse mundo: drogas (cerveja, cachaça, uísque, maconha, cocaína, crack etc.), política, religião, casamento, divórcio, prostituição, corrupção, latrocínio, guerras, assassinatos, traições diversas, mentiras mil, automóveis, televisão, dinheiro, capitalismo, socialismo, burguesia, riqueza, pobreza e miséria. Nenhum desses 21 itens acima pode existir sem a ação do homem. Suponhamos que eu fosse um gênio e tivesse o poder de tirar do mundo um ou todos eles, mas por ser democrático, desse às pessoas o direito de escolher 7 itens para eliminar, pergunto: quais deles você escolheria? Com quais deles você não suporta conviver mais?

A carta do leitor permitiu-nos muitas atividades pela atualidade do assunto e pela veiculação na imprensa escrita. Esta, particularmente, pelo seu conteúdo nos proporcionou pensar, interagir, produzir sentidos, opinar com reflexões críticas.

Fizemos a leitura oral para que a entonação ficasse bem observada, ativamos o conhecimento prévio dos alunos com perguntas, como mencionado anteriormente no **item 6.2** deste mesmo trabalho. E, objetivamente, sobre a carta lida, fizemos perguntas, como: Você já leu alguma carta de leitor? Por que elas aparecem em jornais e revistas? Para que são escritas? Vocês acham que agrupar as cartas por assunto é interessante? Qual o título da carta que estão lendo? O que imaginaram que seria o assunto a ser tratado quando o leram? O que pensaram foi confirmado com a leitura do texto?

Esse questionamento prévio torna-o mais claro. As informações vão sendo articuladas, juntam-se e levam à construção do(s) sentido(s). Até a leitura oral fica mais fluente. Os alunos comentaram que escolhas são pessoais e pelos itens selecionados podia-se pensar em alguém preocupado com aspectos sociais com relação à família, à violência, à pobreza, a drogas, à política. Houve até a intertextualidade com a história de *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, porque mencionava o gênio que atendia pedidos.

Procuramos falar sobre o assunto principal (foram citados: experiências que o homem pode vivenciar, ações do homem no mundo de hoje, atitudes que o preocupam em sociedade) e a oportunidade de tratar o que é argumento (se o remetente apresenta ou insinua algum argumentação). Tivemos até a participação do professor de História e Geografia quanto aos conceitos de capitalismo, democracia, socialismo e burguesia. Trabalhamos a linguagem oral quando alguns alunos expressaram a própria escolha das palavras e seus argumentos. Na análise lingüística, focalizamos a língua em uso (o eu e o você que referências fazem no texto?). No vocabulário, sinalizamos a seleção das palavras, substantivos em sua maioria, responsáveis para garantir ao que o autor queria referir-se. Prevaecem as de sentido negativo. Teria havido alguma intenção de relacioná-las com o momento atual? Os sinais de pontuação (os dois pontos, a interrogação, principalmente o uso da vírgula) foram focalizados como marcas que ajudaram a construir a coerência do texto, seu sentido e, em especial, a entoação. Numa releitura, mostramos o valor das pausas para melhorar o desempenho oral e a compreensão do texto. Voltamos a falar a respeito do gênero para comentar que tipos de comunicação as cartas de leitores atendiam (pedido, informação, opinião, crítica, entre outros) e em especial a estudada. Nessa o título atrai e explicita o pedido para escolherem sete itens dentre os vinte e um mencionados. Acontece, pois, a participação interativa do leitor com o autor, através do texto.

Quanto à produção dos alunos, usamos a sugestão das perguntas feitas na própria carta. Alguns preferiram escrever uma carta de leitor em resposta à lida na sala. Houve uma grande participação, pela

oportunidade de manifestarem suas escolhas falando e muitos a deram escrevendo.

O segundo texto foi também de jornal. Como era **uma reportagem** longa, editou-se para que os alunos o tivessem na sala. Fala do “profeta” Gentileza, que deixou textos nas pilastras de um viaduto na cidade. Chamamos a atenção para um gênero (os escritos de Gentileza), dentro de outro (a reportagem sobre ele) e para mais três gêneros que aparecem: uma entrevista, uma música feita em homenagem a ele (linguagem verbal e musical) e fotos (leitura de imagens) dos escritos, dele, dos cantores e dos entrevistados, e um terceiro com umas perguntas sobre normas para ativar a gentileza. Mencionamos as características de cada gênero, principalmente de como podem aparecer uns completando outros, uns “dialogando” com os outros e como a linguagem visual ajuda na compreensão e análise das informações comunicadas na linguagem verbal. Gostamos do texto, mas percebemos que, além de longo, o vocabulário demandava uma pesquisa maior. A ênfase foi dada, então, ao tema – gentileza – e, em grupos, extraíram algumas informações passadas e trocadas entre eles. Apesar de se interessarem pelo assunto e de proveitoso o debate oral, ficamos apenas com o tema e objetivo principal, enunciados no título e no subtítulo.

O terceiro texto, uma **história em quadrinhos** da própria apostila do PEJA II, bloco II, UP 1. Gênero textual bastante conhecido e apreciado pela maioria das pessoas e atraente visualmente, cuja principal marca é o emprego simultâneo e integrado das linguagens verbal, na forma escrita, e da não-verbal, na forma de desenhos em seqüência. Os quadrinhos apresentam uma relação tal entre si, quer de signos verbais e não-verbais, ou apenas de imagens - caracterizadas pela iconicidade - um traço e recurso importante que permite trazerem **implícitas**, muitas vezes, estruturas lingüísticas, como é o caso da HQ estudada: **Mônica em QUE RATÃO!**, Maurício de Souza, na qual apenas a visual é usada, mas em que queremos salientar questões pertinentes aos gêneros. Só no título a linguagem verbal aparece, mas praticamente articula o texto. Em algumas HQs, que tivemos o cuidado de mencionar em sala de aula, a

uma e outra linguagens cabem as informações transmitidas. Trata-se de uma complementação entre elas, numa verdadeira interação.

Nas HQs em geral e também na estudada, as imagens são colocadas em seqüência, atingem a estrutura de narrativa, conferindo uma multiplicidade de sentidos aos signos citados com o ato da leitura. Assim, conta uma história, relacionando personagens, enredo, tempo, espaço e ponto de vista. Os modos de organização descritivo-narrativo fazem com que a sucessão dos quadrinhos, com ou sem balões (círculos de diferentes espécies conforme o que se quer transmitir: fala, pensamento, sopro, sonho etc), interesse e motive o leitor, aproximando-o deste e de outros tipos de textos.

O desenho dos quadrinhos se aproxima de seus equivalentes reais, transmite importantes informações textuais: o ambiente onde se passa, o transcorrer do tempo, os personagens que tomam parte em uma cena (quem e quantos são, qual a sua aparência física, sua expressão fisionômica, sua movimentação), a representação de coisas invisíveis como as idéias, as reflexões, as exclamações, as descobertas, as surpresas etc, os diferentes movimentos, com recursos que sugerem a velocidade, a trajetória dos objetos, o tremor. Com as informações transmitidas, a HQ constituiu-se descoberta de um novo tipo de leitura que agradou sobremodo e exigiu muita atenção dos alunos no momento posterior à leitura oral, o de narrar a história da Mônica por escrito, em um exercício de “quase” volta à narrativa que orientou o trabalho do desenhista, segundo Mendonça (2002:195):

Podemos, portanto, situar as HQs numa verdadeira ‘constelação’ de gêneros não verbais ou icônicos-verbais assemelhados. Entre os que também circulam na mídia escrita citamos, de acordo com a ordem de surgimento, a caricatura, a charge, o cartum, as próprias HQs e as tiras.

Devemos trabalhar de modo particularizado com diversos gêneros de textos, pois cada um pede uma diferente estratégia de leitura. Na verdade, há como uma combinação entre o leitor e o que o texto pretende dele. À medida que se dá a leitura, o texto permite uma maior

aproximação ao mundo de significados que carrega e lhe possibilita até novas opiniões. Mediado pelo texto, o leitor junta as idéias, os conceitos, as informações sobre as coisas, as pessoas e o mundo em geral que vai (com)partilhar com o autor. Esse partilhar é que vai levar à compreensão que se completará na interpretação das "entrelinhas".

Os exercícios com os alunos traduzem bem como recuperamos uma série de sentidos e intenções e os levamos a uma prática discursiva de reflexões lingüísticas e extralingüísticas (inferências). Um encontro entre quem escreveu e quem leu. Na carta citada anteriormente, tudo que ali estava escrito foram "pistas" que os alunos, com nossa ajuda, conseguiram desvendar. O título já provoca o leitor como se o advertisse que já é **tempo de escolher** para conseguir um mundo melhor. As palavras aparecem em cadeia, no seu sentido denotativo, mostrando a intenção de levá-lo a perceber que não deve conviver mais com um mundo de coisas, na sua maioria "ruins", criado pelo próprio homem. Assim, pela sua força de "gênio", pode acabar com todas ou, pelo menos, com as sete sugeridas pelo remetente.

É importante desenvolver no estudante essa competência comunicativa para que chegue a um desempenho satisfatório na compreensão, interpretação e produção de textos. Hoje não se concebe um aluno que repita mecanicamente e copie informações. Ele tem de estar em constante crescimento: relacionar diferentes registros lingüísticos aos suportes trabalhados; buscar reconhecer histórias, poesias, bilhetes, reportagens; identificar conteúdos em textos verbais e não-verbais; dar opinião posicionando-se coerentemente. Nas narrativas, tivemos oportunidade de mostrar e identificar personagens, fato, narrador, tempo, espaço.

Enquanto usuários de uma língua, expressamo-nos utilizando textos orais e escritos. Cabe ao professor mostrar aos alunos como a habilidade com o manejo dos gêneros contribui para aumentar seu desempenho nos usos da língua, no que concerne à compreensão, à interpretação e à produção de textos, e na participação social no mundo letrado, onde circulam as informações. Naturalmente num trabalho

significativo e compartilhado, pois, nada disso vai acontecer se o envolvimento do aluno também não existir.

De um material desenvolvido pelo MEC/INEP (2006), retiramos a citação abaixo, bastante significativa:

Falar, ouvir, ler e escrever são ações humanas relacionadas à linguagem. São elas que ajudam a explicar a realidade e a estruturar nossa experiência de vida. No que se refere ao exercício da cidadania, é a língua materna que ajuda a preservar a memória e a identidade nacional. Conhecer e usar os vários gêneros de textos contribui para ampliar nosso repertório textual e nossas possibilidades de interferir na realidade.

6.2.1.1 A relação leitura/prazer

Inúmeros têm sido os questionamentos sobre o gosto e o encantamento pela literatura, em especial, pela função poética, sua ausência nas salas de aula ou sua redução como pretexto para exercícios gramaticais. Queremos aqui fazer um relato enriquecedor que vem contestar essas afirmações e que agradaria sobretudo a Rubem Alves, que considera que a leitura está sempre ausente nas práticas educativas.

Percebemos, naqueles momentos nos inícios das aulas, o interesse dos alunos pela poesia. Quantos livros havia em sala, tantos eram escolhidos. Tivemos uma aluna que, segundo diziam, era uma menina de rua; nas vezes em que aparecia, nunca deixava de pegar um exemplar e sempre copiava algo que lhe agradasse. Outro aluno queria ler alto, ao final do tempo de leitura, uma das poesias que lera no dia.

Como em 2006 comemoravam-se os 100 anos de nascimento do poeta Mário Quintana, nada mais justo do que render-lhe todas as homenagens, lendo e falando poesia. Foi o que fizemos. Durante muitas aulas, “respiramos” poesia. Ao final, um mural foi feito pelos alunos com nossa ajuda: de um lado Mário Quintana, de outro os “Quintanas do CIEP Nação Rubro Negra”, PEJA II Bloco II, com inúmeras, criativas e reveladoras poesias feitas por eles.

Começamos nossa incursão pelos versos, com a leitura de uma poesia vencedora do 1º Festival de Poesias Regional do PEJA, do CIEP Anita Malfati, da aluna Maria Lucia Alves da Silva, “*Filha de Deus*”, transcrito em um jornalzinho do PEJA, *O Corujão* (ago/set 2005)

Sou criatura de Deus

Sou irmã, sou esposa e até mulher

Sou vizinha... quer um pouco de café?

Sou ouvido, braço, mãos estendidas e pé,

Escolha o que você quer

Sou mãe, avó, sou mãe da mãe, filha da filha,

Às vezes sou menina, depende da hora, minha

Senhora, mas sei também ser pai, ora bolas...

Não se sabe a hora em que não se é mulher.

Sou grata, obrigada, sou conselheira,

Lavadeira,

Cozinheira, sou tudo o que você quiser.

Só não sou falsidade, nem maldade, não sou

Chulé... Não sou calo no sapato,

É, posso até ser chata ou ingrata me veja como quiser.

O que me importa é ser algo, que agrada, que ajude a te manter de pé.

Sou o que sou. E você quem é?

Depois da leitura do poema, fomos sendo levados por uma reflexão que misturou poesia com vivências. Emendamos com a própria estrutura e falamos de verso, estrofe, rima e de linguagem figurada, a significação através de imagens. Era a evidência do gênero literário em que, além da(s) significação(ões), as palavras são mais selecionadas, bem usadas. Naquele dia, partimos para uma produção de texto, respondendo à pergunta feita: “*E você quem é?*” Alguns alunos fizeram em forma de poesia, tentando usar o que fora ensinado.

Na aula seguinte, Drummond esteve presente com “O tempo passa? Não passa” (1987:17-8). Numa linguagem figurada, afetiva, apreciamos, no momento da leitura, toda a sonoridade das rimas e a melodia criada pelo ritmo. Na escolha das palavras, de figuras de linguagem (metáforas, principalmente), sentimentos e acontecimentos, o poema fala do tempo para aqueles que amam. O título foi o ponto de partida para os alunos fazerem interpretações diversas. A palavra “tempo”, repetida em quase todas as estrofes, aparece simbolizada pelas palavras “calendário” e “aniversário” na única estrofe em que está ausente. No final, a ligação entre as estrofes se fez e os sentidos se uniram para concluir que para o eu lírico o amor é eterno. Como o “eu lírico” está muito presente, conseguimos mostrar que nem sempre é o poeta que fala, do mesmo modo que já reconhecem o narrador, no texto em prosa.

Continuamos com a leitura de três poesias de um livro delicioso *A Poesia Pede Passagem*, de Elias José(2003:11-15). Não houve quem não se apaixonasse por “Receita de olhar”, de Roseana Murray, “Pela janela”, de Ricardo Azevedo e “Tem tudo a ver”, do próprio autor do livro. Depois disso os alunos quiseram fazer poesias, com seus temas favoritos ou parafraseando alguma das que lemos em sala.

Assim, o gênero literário, poema, ficou caracterizado para os alunos pelos recursos presentes, principalmente os versos, as estrofes, o ritmo na leitura e a escolha cuidadosa das palavras.

Esta foi apenas uma amostragem do nosso interesse para que os alunos percebessem a multiplicidade de usos e funções da língua, na variedade das situações em que acontece. Consideramos que o professor é a pessoa indicada, vale lembrar com Antunes (2003:118), para

ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização... até suas particularidades propriamente lingüísticas (lexicais e gramaticais)... De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma que circula em seu meio social.

Isso só vai acontecer com o uso da língua na sala de aula, a partir de uma variedade de textos de diferentes gêneros apresentados para leitura, muita análise, reflexão e condições de produção.

Consideramos ter havido um progresso na construção e aquisição do conhecimento dos alunos na leitura, na escrita e na oralidade. O trabalho e as estratégias usadas com a leitura foram uma experiência positiva com a linguagem formal em seus aspectos verbal e não-verbal. Lemos textos, inclusive literários, e ficamos mais próximos da leitura.

Também na escrita desenvolveram alguma competência ao lidar com a palavra, sem que ela servisse apenas a exercícios de acentuação, ortografia, classe gramatical.

O trabalho com a oralidade foi freqüente e levou ao exercício de expressar idéias. É difícil para o falante de uma língua deixar o “domínio” do oral. Procuramos, entretanto, torná-la mais produtiva, mostrar que promove a interação verbal entre falantes numa prática social, usando a escrita ou a oralidade; ambas dependendo da situação, podem ser mais ou menos formais.

Na medida em que observamos seu desenvolvimento como seres humanos e percebemos o aumento de sua capacidade de comunicação, constatamos que realmente aconteceu o processo de conscientização e desenvolvimento na área de Língua Portuguesa, estudo que se faz necessário para evitar a discriminação e a desigualdade social.

Antunes (2003:176), finalizando *Aula de Português*, faz pensar mais uma vez:

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?

Nos **Anexos**, trabalhos feitos na sala de aula.

6.2.3 OFICINAS DE LEITURA

Neste capítulo, relataremos as oficinas de leitura que aconteceram em 2007, no segundo semestre, com alunos do CIEP Nação Rubro Negra.

Nosso objetivo é narrar como as realizamos e com isto continuar as reflexões iniciadas durante os dois anos letivos que estivemos no PEJA. Não trilhamos caminhos muito diferentes; apenas usamos um direcionamento um pouco diversificado porque pretendíamos observar dois estágios (a princípio depois resolvemos por três) dos alunos do PEJA II, (o equivalente às séries de 5^a a 8^a): uma turma após a 4^a série (que chamaremos Classe A), ao final da 6^a (Classe B) e ao terminarem a 8^a (Classe C). Renomeamos as séries para facilitar a referência, quando necessário, às unidades de progressão, como indicadas no PEJA. A intenção era trabalhar com alunos do começo, do meio e do fim do segmento. As turmas tinham, em média, trinta alunos. A de maior número e frequência, trinta e seis, era a Classe A; em interesse também. Em seguida a B e por último a C.

De comum acordo com a Direção, sempre disponível e solícita para todas as necessidades, conversamos com os colegas professores das diferentes disciplinas, que, prontamente, cederam parte de seu tempo para que entrássemos nas salas, em períodos alternados, e realizássemos os encontros de leitura. Fica aqui registrado nosso agradecimento, extensivo à Direção do PEJA, na SME, e à 2^a Coordenadoria Regional de Educação.

Por uma série de circunstâncias, não concluímos o número de atividades, se bem que esperamos ainda dar continuidade no ano de 2008. Faremos o relato, entretanto, do que foi feito, considerando alguns aspectos que despertaram interesse e deixaram os jovens e adultos bastante motivados.

As aulas no PEJA são sempre momentos de convivência e de troca de experiências entre professor e alunos. Esperamos que os modos de lidar com a construção do conhecimento em diversos níveis tenham correspondido às necessidades dos estudantes e à melhor forma de promover sua habilidade cognitiva. Uma avaliação dos momentos de ensino-aprendizagem nas tarefas escolares com as linguagens escrita e

falada mostrou que muitas vezes fomos ao encontro das possibilidades de aproveitamento apresentadas por eles.

Logo no primeiro encontro, conversamos sobre o que pretendíamos: levá-los a adquirir um maior nível de compreensão na leitura de textos, pois se deparam a cada momento com muitos outros, principalmente em contextos urbanos. Aproveitaríamos as atividades com o material escrito para que também externassem oralmente seus pontos de vista e trouxessem informações que enriqueceriam os assuntos nas aulas. Além disso, teríamos alguma atividade de produção textual para que traduzissem com palavras e frases as escolhas lingüísticas ao se expressarem por escrito e pudessem ampliar seu conhecimento comunicativo.

Ao conhecermos as turmas, conversamos sobre as leituras que costumavam fazer e sugerimos um exercício prático, tirado de *Formando crianças leitoras* de Josette Jolibert e colaboradores (1994). A orientação consistia em usar para momentos de reflexão sobre 'o que é ler'. Pedia-se o preenchimento de um quadro com três colunas sobre as leituras do dia anterior. Como, porém, nossos alunos estudam à noite, perguntamos sobre as daquele dia: 1) *O que eu li*; 2) *Em que situação*; 3) *Por quê?* e *Para quê?*. Achamos interessante ajudá-los a pensar sobre o que se pedia. Num primeiro momento, os alunos só consideraram leitura textos de livro, revista, jornal, manual. Conversado sobre o que se concebe como leitura, além daqueles (rótulos, bulas de remédios, folhetos informativos, cartas, nome de ônibus, placas de trânsito, propagandas etc.), todos responderam e passamos para a segunda. Novas dúvidas, explicações e chegamos às últimas; mais esclarecimentos. Pelo que observamos a proposta não era simples quanto à forma das perguntas.

Seguiram-se opiniões sobre as diferentes leituras feitas; mesmo os mais tímidos, arriscaram algumas intervenções. O fato de também terem de responder por escrito criava um certo empecilho, principalmente na Classe A, mas a troca de informações serviu de estímulo.

A partir das conversas e das respostas escritas, começamos a conhecer um pouco melhor os alunos:

- Todos, afinal, haviam feito diferentes leituras; algumas se repetiram em várias respostas: ao ir para o trabalho e aproveitando o trajeto; o salmo do dia; a Bíblia; receitas; recado da patroa; horóscopo; faturas; recibos; jornais; revistas;
- quanto ao item em que situação: em casa, nas conduções, mudanças de cardápios, caminhando, na televisão, de bicicleta, lendo instruções a outras pessoas e até no computador;
- Por quê? Porque ao caminhar ou estarem em conduções não há como evitar ver os textos. Para quê? Querem se informar (uma inclusive falou de uma notícia do jornal: *me chamou a atenção o quadro vergonhoso dos nossos políticos*); para atravessar as ruas (leitura não-verbal); para ver as horas; para procurar emprego; para saber mais;

e muitas outras. Na Classe A, percebemos dificuldades para se expressarem e respostas mais curtas; na B, pensamentos mais completos e mais longos na forma. A C não respondeu.

Utilizamos também como exercício um questionário enviado pela Prefeitura, em 2006, com perguntas, algumas de múltipla escolha, sobre o sexo, idade aproximada, o(s) motivo(s) de terem voltado a estudar (discursiva), se isto trouxe mudanças (quais? Discursiva) e se pretendiam continuar. Eram situações experimentadas por eles de fato e houve um interesse real pela possibilidade de externarem essas vivências. As respostas comunicavam aos colegas e à professora os motivos que os levaram à escola; eram diversos, mas havia um desejo comum de continuar e melhorar sempre mais. A leitura de algumas trouxe exemplos de estruturas da oralidade e distrações na escrita, comentadas por eles mesmos.

Para usarmos as cópias em mais de uma turma, os alunos leram as questões e as escreveram no caderno.

Na pergunta *O PEJA atendeu às suas expectativas?* Muitos colocaram a sigla com minúscula. Em outras respostas, *Eu voltei para terminar meus estudos, graças a deus... ; Se deus quiser...; Eu Resolvi*

voltar a estudar...; Quero dar bons exemplo... Eles quiseram saber sobre as siglas (CIEP), chamaram a atenção para as maiúsculas e minúsculas e para a concordância. Como eram situações de uso e de atividades com a língua, achamos interessante mostrar como aconteciam. Procuraram outros exemplos em suas respostas e viram que podiam melhorar a escrita. Na frase interrogativa mencionada acima, sugerimos diferentes expectativas para outras situações e eles também nomearam algumas que gostariam de ver realizadas: quanto à *violência, a maiores oportunidades de emprego, à possibilidade de visitar parentes no Nordeste, às “guerras” entre a polícia e traficantes, à exposição dos jovens às drogas, ao estudo dos filhos*. Registramos esses da Classe A. Percebemos que criar espaços para informações e comentários, provocar a participação dos alunos sempre gera conhecimentos.

Na Classe B, a leitura e a escrita foram melhores, houve mensagens um pouco mais claras. A preocupação com a escrita ficou por conta do conhecimento de que havia vários porquês e usados em diferentes circunstâncias; mas das quais não se lembravam. Fizeram frases e discutimos os casos; corrigiram o que acharam necessário.

Diante das questões de múltipla escolha no questionário, a preocupação voltou-se para as respostas a formulários e o preenchimento de fichas. Muitos já tinham experiências e as dificuldades ficaram por conta do que escrever e da ortografia de alguns termos, a fim de não parecerem “analfabetos”. O momento foi bem proveitado.

A Classe C também leu e respondeu ao questionário, oralmente. O número de alunos no dia era pequeno e conversamos mais sobre a visão de mundo de pessoas que voltam a estudar ou daquelas que estão começando. Várias realidades, mas uma tônica: o estudo da língua é uma necessidade para saberes novos e outras vivências. Deram seu parecer por escrito sobre o lugar dessa realidade em suas vidas. Pequenos textos, ainda presos à fala, mas com o saber do dia-a-dia e relacionados às suas práticas sociais.

Por isso mesmo, vale lembrar com Azeredo (2007:33):

Aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com

o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências. A atividade intelectual de que depende a interação humana por meio da palavra é universal na espécie e obedece a processos independentes desta ou daquela língua. Já as informações que adquirimos, as coisas que imaginamos, enfim, tudo o mais que fornece matéria-prima para o conteúdo de nossos discursos caracteriza os seres humanos como membros de grupos, classes, comunidades.

É preciso investir sempre mais no acolhimento desses jovens e adultos que desejam a interação com a escola e são receptivos à aprendizagem. Um desafio que muitas vezes é custoso demais.

A fim de falar de linguagens, levamos um trecho de um material preparado pelo MEC, do livro do estudante, do tipo apostila, preparatória para a prova do ENCCEJA (2003:12), que possui, além de textos selecionados, uma parte com informações e orientações para seu uso. É desta parte o fragmento:

INTERLIGANDO AS LINGUAGENS

Se pensarmos em todas as situações de comunicação que vivemos, podemos dizer que as pessoas se comunicam de diversos modos, usando a fala, a escrita, as imagens (pinturas, desenhos, fotografias), os gestos ou o corpo. Isso ocorre porque todos nós, normalmente, temos o que dizer sobre nós mesmos, nosso próximo, bem como sobre as coisas do mundo, da natureza e da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, muitas vezes usamos a linguagem para informar, divertir ou convencer alguém a mudar de idéia.

Como a linguagem faz parte do ser humano e das suas relações com o outro, tendo estreitas ligações com o poder, é preciso conhecer suas formas de expressão, por meio da fala e da escrita. É importante aprender a utilizar cada uma delas em uma sociedade de ‘letras’, ‘sons’, ‘imagens’ e ‘gestos’.

Esse conhecimento nos ajuda a conviver com nossos familiares, nossos colegas de trabalho e as demais pessoas que seguem conosco, mesmo estando longe no tempo e no espaço!

Nas nossas aulas, você poderá reconhecer as linguagens (verbal, visual, audiovisual, gestual, corporal, matemática ou combinadas) e verificar como elas se relacionam em situações de interação comunicativa, bem como distinguir seu uso, a fim de poder se posicionar criticamente diante delas. (Grifo nosso)

Questões ligadas à linguagem são sempre importantes quando conversamos com os alunos acerca deste instrumento que serve essencialmente para a comunicação. Repetindo Almeida (2004:15), quando se refere aos que têm direito à fala, mas que não desfrutam dele e ficam só (no que ele chama *miséria da língua*, por sua situação econômica)

meramente a grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar.

A esses , para ele a maioria, *só é permitido ouvir, não falar.*

Não tão pessimista quanto o professor, enxergamos uma perspectiva mais otimista nos atuais ensinamentos da escola. Mesmo reconhecendo o imenso problema social, é nosso desejo viabilizar melhores oportunidades, principalmente para os que nos procuram nos “bancos” escolares. Brincadeiras à parte, o exercício com o *Interligando as linguagens* foi proveitoso. Fizemos a leitura e pedimos aos alunos que a acompanhassem com cuidado e depois propusemos uma nova leitura silenciosa.

O trabalho na superfície do texto foi de grande interesse, bem como sua interpretação. À compreensão global, seguiu-se o olhar minucioso dos parágrafos, para que não se perdesse justamente o que se

queria, (re)conhecer e ligar os diferentes tipos de linguagens e o entendimento de seus usos. A interação comunicativa com o texto e com os alunos se deu como pretendíamos. Conseguiram perceber que a linguagem percorre muitas situações e serve *para informar, divertir ou convencer alguém* usando a fala, a escrita, as imagens, os gestos ou o próprio corpo.

Na leitura do segundo parágrafo, nos detivemos para falar das *estreitas ligações* (da linguagem) *com o poder*. Ocorreu-nos um dos ensaios de Azeredo (2007:96) sobre *Leitura e escrita na língua materna: uma tarefa multidisciplinar*, em que menciona o domínio da variedade padrão que a escola se propõe a ensinar; entretanto, diante da diversidade do contexto sociocultural do brasileiro seria necessária uma política com um perfil de *trabalho multidisciplinar para o ensino da leitura e da expressão* e que fosse *inclusiva e democrática*, de modo a habilitar os alunos nas diferentes variedades da língua e ensiná-los a expressarem-se de forma a se fazerem compreender bem, adequadamente à situação e com desembaraço. As competências discursivas das pessoas que usam variedades da norma padrão precisam ser desenvolvidas. As diferenças existem tanto na fala quanto na escrita. Ainda segundo Azeredo (p.97):

Afinal, a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e deveres, da vida social em sua plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida.

Assim, conversamos com os alunos sobre a diversidade lingüística nos modos de expressão e com o que convivem na escola e fora dela, em suas necessidades de comunicação. Ter informação das diferentes formas, a sua variedade e a padrão, vai torná-los mais aptos a construir conhecimentos que se refletirão na fala e na escrita. No *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, quarto caderno, do MEC (2006:33), encontramos uma frase bastante sugestiva para dizer aos aprendizes cada vez que queremos motivá-los: *Sempre será possível*

saber o que não se sabe e sempre será possível saber melhor o que já se sabe.

Na Classe A, experimentamos uma estratégia usada no INAF, um indicador já mencionado anteriormente quando comentamos o *Papel da escola, do professor e da linguagem, item 2.3*: a de *localizar informações explícitas* no texto, por exemplo, os nomes das linguagens, dizer em que parágrafo elas estão, de que trata a linguagem das imagens, de onde foi tirado o texto e muitos outros dados. Todos queriam ser rápidos para procurar e responder. Naturalmente as idas e vindas ao texto propiciaram sua melhor compreensão e posterior interpretação.

Nas Classes B e C, além das questões acima, pedimos para identificarem uma informação que não se encontrava na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta: os nomes das linguagens aparecem no texto, pede-se que o leitor diga quantas são mencionadas; que tipos de linguagens aprende-se a utilizar em uma sociedade de letras, sons, imagens e gestos. Poderíamos pedir para que relacionassem as linguagens que aparecem em um jornal e as que mencionaríamos em um *show* na praia (Fica como proposta o interesse para grupos).

Quando selecionamos o trecho de que acabamos de falar, pensamos em usá-lo também, pelo menos para as Classes B e C, para ativar algumas noções sobre a construção do mesmo e mostrar como esta habilidade sempre ajuda na compreensão. Formalizar conhecimentos para ampliar o uso da linguagem serve de reflexão até para uma análise crítica e avaliação dos comentários feitos.

Concluimos que seria bom conduzir seus olhares para que recuperassem alguns elementos do texto, isto é, fossem, com nossa ajuda, fazendo inferências e pudessem mencionar algumas noções de uso da língua. Assim, mostramos como a escolha das palavras (os substantivos) ao longo do texto estava adequada ao assunto tratado: *linguagem, comunicação, pessoas, fala, escrita, imagens, gestos* etc. Selecioná-las com cuidado, também quando escrevemos, traz clareza ao que dizemos. Focalizamos, além disso, o modo de organização expositivo e em uma atividade didática, no caso, dar informações sobre as linguagens que as pessoas usam.

Achamos que os motivaria falar em parágrafo (relacionado à ordenação lógica) e em sinais da pontuação (ligados diretamente à língua escrita, para ajudar também na busca da compreensão do texto). Mostramos as aspas, sinalizando a citação; os parênteses, *quando for necessário explicar determinado termo*; a vírgula, separando unidades próximas *e relacionadas entre si*; o ponto, o final de um pensamento ou de um conjunto deles que se relacionam, segundo Dacanal (1987).

Para finalizar nossa interação com o texto, formulamos perguntas respondidas a princípio oralmente e, em seguida, alguns deram respostas por escrito. Não faltaram informações, nem idéias sobre: Como seria o/um mundo sem linguagens?

Lemos um outro texto, *Ler e viver o texto*, do mesmo livro do MEC, ENCCEJA (2003:84) e que conduzimos, mais ou menos, como o anterior.

LER E VIVER O TEXTO

Você alguma vez já pensou que, quando observamos as coisas que estão à nossa volta, estamos fazendo uma leitura do mundo?

Todo ser humano é um leitor! Na verdade, estamos lendo o tempo todo e nem sempre nos damos conta disso. Quando, em alguns momentos, queremos entender o que está errado com a gente, lemos a nós mesmos e o mundo à nossa volta, buscando alguma resposta. Lemos a alegria ou a tristeza de alguém na expressão do rosto. Podemos ler os gestos, os tons da voz, as cores, as paisagens, os sentimentos provocados por uma música, os cheiros... Vivemos de um jeito que, mesmo se quiséssemos, não poderíamos deixar de ler. Um povo pode existir sem escrever (e existem muitos, de fato), mas nenhum pode existir sem ler, nesse sentido amplo. Ler é quase como respirar... Ler significa traduzir a vida.

E as palavras? Também estão à nossa volta para serem lidas e nos ajudarem a compreender e admirar a

realidade que nos cerca. Os textos escritos e os textos falados nos oferecem muitas possibilidades de reflexão. Eles podem nos informar sobre fatos da realidade, podem alimentar nossos desejos e sonhos, podem nos colocar em contato com experiências humanas que jamais viveremos; podem oferecer a possibilidade de encontro com pessoas que vieram antes de nós e com as que vivem no nosso tempo. As palavras nos textos escritos ou falados são organizadas sempre para expressar sentidos, para nós, leitores.

Com a Classe A, fizemos a leitura, eles acompanhando com o texto; depois o leram silenciosamente. Buscamos recuperar o sentido geral e selecionamos alguns períodos para que participassem da compreensão. Quisemos passar para eles que a leitura significativa, no modo amplo colocada no texto, mostra que podem enxergar melhor o próprio espaço, e lhes passar muitas informações. Acrescentaríamos, com Ezequiel Theodoro da Silva, no segundo livro da trilogia pedagógica (2003:61): *e, o mais importante talvez, a sonhar com mais conquistas para melhorar a nossa existência.*

Por estarmos convencidos de que a turma ainda precisava ir mais devagar e com escritos mais simples, trabalhamos oralmente e trocamos opiniões a respeito.

Nas Classes B e C, a leitura fluiu como no excerto anterior e as informações explícitas foram apontadas; entretanto, como os limites do texto não se fecham nele mesmo, os espaços de construção do sentido foram apreendidos, localizando-se as informações pretendidas com a ajuda do professor que trabalha os parágrafos, dando forma aos conteúdos. Falamos de Paulo Freire que colocou no mesmo nível a leitura do mundo e a da palavra, uma simbolizando a realidade e a outra a linguagem. O trabalho em questão caminhou no sentido de mostrar que o conhecimento de uma leva à melhor compreensão da outra. Lemos a última frase: *as palavras nos textos escritos ou falados são organizadas sempre para expressar sentidos, para nós, leitores.* Concluimos,

mostrando que sentidos as palavras das leituras, quando bem compreendidas, revelariam: o entendimento para o direito a uma participação social mais plena para ele, aluno, ajudando-o no seu desenvolvimento como cidadão. Seguem-se alguns comentários escritos: *Interessante falar de leitura de mundo; Ler significa mais emoções; Tudo que está à nossa volta pode ser lido; Se a gente não lesse é como se não respirasse; O texto diz que a gente lê o tempo todo, desde a hora que acorda; Agora posso dizer que faço leitura de mundo porque observo tudo. Aprendo muito com esse tipo de leitura; Interessante falar de leitura de si mesmo.*

Chamaram a atenção para mais três sinais de pontuação: a interrogação, a exclamação e as reticências. Segundo Dacanal (1987), o primeiro, *a busca de uma informação*; o segundo, *até pode ser um sinal de intensidade*; as últimas, indicar *a interrupção ou suspensão do pensamento*. Voltamos ao texto para verificar se realmente criavam essas situações.

Em seguida, uma questão não feita, mas que sugerimos: o pedido para que relacionem o começo e o final do texto propondo o seguinte: o que une as palavras à leitura do mundo?

Dando continuidade às oficinas, resolvemos prosseguir com outros gêneros. Para a Classe A, selecionamos provérbios e fábulas e nas B e C, cartas.

Mencionamos que provérbios ou ditados são expressões populares e estão presentes na linguagem da maioria dos povos. Em geral, trazem um ensinamento de “grande sabedoria” e são muito repetidos por todos em linguagem de uso corrente.

Trouxemos para a sala um exercício avulso do livro, *Aprender pra Valer!*, de Classes de Progressão, da Secretaria Municipal de Educação (2002). A proposta era a seguinte: O texto apresenta problemas e você deverá corrigi-los. Descubra o problema e arrume o texto. Seguiu-se a seguinte série:

- QUEMCOMFERROFERECOMFERROSERÁFERIDO;
- QUEMCONTAUMCONTOAUMENTAUMPONTO;
- DEVAGARSEVAIAOLONGE;

- MAISALTOOCOQUEIROMAIORÉOTOMBO.

Conseguiu arrumar os textos? Agora, discuta com seus colegas o que essas frases querem dizer.

Por aí começamos e foi bem movimentada a aula. Depois de corrigir, os alunos comentaram os sentidos e nomearam uma série de outros que escrevemos no quadro para que todos anotassem os que estavam sendo mencionados. Pedimos para dizerem que situações do dia-a-dia lembrariam esses provérbios como conclusão. Foi bastante divertido porque a maioria queria pronunciar-se. Houve alunos que não conheciam todos os listados.

- *Quem tem boca, vai a Roma;*
- *Falar de mim é fácil, difícil é ser eu;*
- *Conselho é que nem café, toma quem quer;*
- *Se conselho fosse bom, ninguém dava, vendia;*
- *Quem está na chuva é pra se molhar;*
- *Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço;*
- *Manda quem pode, obedece quem tem juízo;*
- *Quem diz o que quer, ouve o que não quer;*
- *Quem desdenha, quer comprar;*
- *Quem não ouve conselho, ouve coitado.*

Como exercício final, sugerimos que produzissem um texto, desenvolvendo um provérbio ou que contassem um caso cuja finalização coubesse um deles. Dos que estavam naquele dia, metade conseguiu não apenas mostrar que entendeu, como também apresentar um domínio sofrível do código escrito, se bem que ainda bastante preso à oralidade. A outra parte da turma, nem uma coisa nem outra. Frases desarticuladas e sem o menor domínio da estética, ortografia, pontuação.

Para essa mesma turma, escolhemos despertar-lhes a vontade de ler e ouvir fábulas. Selecionamos na apostila do *Programa Aumento da Escolaridade* (PAE) (2005), e fizemos algumas das atividades propostas, que se apresentam muito bem orientadas.

Perguntamos se conheciam títulos como *A lebre e a tartaruga*, *A raposa e as uvas*, *A cigarra e as formigas*, *O leão e o mosquito*. Uns

poucos já tinham ouvido falar de uma ou outra. Tínhamos levado *A raposa e as uvas* e “dramatizamos” bem a leitura.

Interessamo-nos, inicialmente, por ativar conhecimentos sobre o gênero. Partimos para as características discursivas do mesmo: fábulas são textos curtos, têm sempre animais que se comportam como gente e que nos ensinam alguma coisa. Por intermédio delas, lições de vida nos são transmitidas, através da imaginação. A historinha disfarça a lição que nos é passada e, ao final, temos o que dizemos ser “a moral da história”.

Distribuímos os textos, fizemos nova leitura e pedimos que lessem silenciosamente para continuarmos a conversar. Um aluno pediu para ler alto e depois perguntaram sobre algumas palavras como *vinhedo*, *safra*, *parreira*. E para a moral, sugerimos trocar a que estava por um ditado mais conhecido: *Quem desdenha, quer comprar*, já citado.

Falamos sobre autores que escreveram fábulas – Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e os mais atuais, Millôr Fernandes, Ruth Rocha e de como a princípio eram uma tradição oral. Nesse dia, vimos que não haveria tempo para outras atividades e limitamo-nos a fazer uma pergunta para ouvi-los formularem respostas: Que sentido podíamos buscar por trás de *A raposa e as uvas*?

Na aula seguinte, lemos *A cigarra e as formigas* e aproveitamos para falar sobre narrativa: personagens, suas características, o fato, o narrador, quando e onde a ação acontece. Como, além da presença do narrador, há o diálogo entre as personagens, chamamos a atenção para a troca de falas (aproveitamos para mencionar o travessão). Em uma segunda leitura em voz alta, três alunas fizeram as formigas e a cigarra e nós, o narrador. Depois, um aluno nos substituiu e leram uma outra vez, dramatizando. Fizemos três perguntas para que respondessem por escrito. Quem são os personagens? Quais são as suas características? O que ocorre durante a narrativa? Foi gratificante a participação dos estudantes.

Gostaram bastante de *Reunião geral dos ratos*. Como não tínhamos cópias, passamos no quadro. Fizemos perguntas sobre e eles comentaram as atitudes dos personagens. Observamos a ausência de diálogos e como

o narrador se fez presente contando a fábula. Falamos de mais alguns aspectos da estrutura do texto, a saber: ficção ou não-ficção; a organização em parágrafos, podendo também estar escrito em versos (levamos na aula seguinte uma de La Fontaine – *O leão e o mosquito*); das partes que compõem uma fábula (o título, a história e a moral).

O leão e o mosquito foi nossa última fábula. Enfocamos o poema: versos, estrofes, rimas. Mencionamos que na época de La Fontaine o recurso dos versos era muito valorizado. Detivemo-nos nas palavras e em algumas expressões, e depois uma nova leitura para que percebessem bem as rimas e o(s) sentido (s) sobre os quais já tínhamos conversado.

A última atividade foi uma comparação entre os textos para identificarem as semelhanças e as diferenças. Fizemos no quadro uma tabela (também sugestão da apostila do PAE) e eles foram construindo junto. Preenchemos os quadros. Depois, aprenderam a ler, cruzando as informações. Os alunos gostaram do exercício e o deixaram no caderno.

	A raposa e as uvas	A cigarra e as formigas	Reunião geral dos ratos	O leão e o mosquito
Autor				
Época em que o texto foi escrito				
Organização do texto(verso ou prosa)				
Quem são os personagens				
Quais comportamentos humanos as personagens representam?				
Onde se passa a				

história?				
Tipo de narrador(1ª ou 3ª pessoa)				
Moral				

Comparadas as fábulas, listamos quais as características comuns dos textos e o que os diferencia. Importante: salientamos também a moral das fábulas porque completa o significado da narração e mostra como deve ser compreendida a história contada.

Dando continuidade às oficinas com as Classes B e C, passamos para o gênero carta, em que assumimos a palavra com um papel social conhecido, em um ato de interlocução.

Na prática do dia-a-dia com a linguagem, as pessoas a usam para interagir entre si ao se comunicarem. Conforme a situação, a pessoa usa a linguagem formal. Em outras, a informal, menos cuidada, mais descontraída e espontânea em que pode entrar até gírias. É o caso da escrita de cartas. Levamos duas para trabalhar o gênero e o tipo de linguagem.

Comentamos inicialmente algumas regras básicas: colocar o local e a data em que está sendo escrita; cumprimentar ou dirigir-se carinhosamente ao **destinatário**; dar notícias de si mesmo e pedir as dos outros, numa linguagem selecionada conforme nos dirigimos à mãe, à avó, a um amigo ou à namorada. Ao final, nos despedimos e colocamos o nome de quem envia a carta, o **remetente**. Trabalhamos também o preenchimento do envelope, para que a correspondência chegue a seu destino.

Mãe,

sou eu, o Raimundo. Como está a senhora, a tia e a avó? Eu vou bem, de saúde e do resto. Andei pensando, sem dinheiro, mas aprendi a me virar. Moro um dia aqui, outro ali, comendo sempre. Ganho os meus com o violão, em festinhas, nas churrascarias e nos bailes

de subúrbio. Me chamam de Baden, um cara muito conhecido que toca violão, grava e viaja. Acho que um dia chego lá. Ainda não deu pra mandar grana pra vocês, mas está perto. Me prometeram uma montanha de dinheiro por uns espetáculos. Reze, mãe, fale com quem manda aí nos terreiros, porque se a coisa colar, se tudo sair certinho, irei visitar vocês. Acho que até vai dar pra comprar uma casa. A senhora sempre quis uma, não? É só isso, por hoje, e me puxe que já estou indo.

Seu filho Raimundo

Rey, Marcos. *Bem-vindos ao Rio*. São Paulo: Ática, 1986 p. 62-3. (Série Vaga-Lume.)

A carta seguinte foi tirada do livro *Correspondência* de Bartolomeu Campos Queirós (1988)

Sara amada,

Como são fortes as palavras! Elas dizem coisas que só o coração escuta. Se escritas sobre o papel claro, ficam iluminadas e eternas. Sei que as palavras podem abrir novo caminho.

Procurei dentro de mim alguma palavra dormindo. Só encontrei uma: Igualdade. Ela nos permite viver as diferenças.

Até muito breve,

Lucas

Nas duas, comentamos como deveriam ficar local e data. Propusemos aos alunos lerem, compararem as linguagens usadas, assinalando o que as diferenciava. Conversamos sobre as respostas dadas, lembrando o que já havíamos falado sobre as linguagens formal, informal e gíria. Retiramos exemplos que identificassem cada uma, bem

diferentes, mas nem por isso, uma melhor que a outra; apenas diferentes em conteúdo e forma. Lucas usou um sistema lingüístico mais formal e com as opções que este lhe oferecia: fez uso de parágrafos, de vocabulário adequado e do sentido figurado. Raimundo demonstra uma grande informalidade: usou gírias e não organizou o texto em parágrafos.

Em seguida, pedimos para relerem as cartas de um e de outro e, além das anotações já feitas, identificarem em cada uma:

- a) O destinatário;
- b) O assunto;
- c) A despedida;
- d) O remetente.

Houve grande dificuldade para endereçar os envelopes.

Na aula seguinte, trouxemos uma carta e a colocamos no quadro. Conversamos sobre todas as orientações que já tínhamos dado, sinalizando no texto, inclusive mostrando o vocativo, os parágrafos, novamente os itens acima e pedimos que os identificassem. Levamos novos envelopes para todos e, desta vez, a maioria os endereçou certo. Chamamos a atenção que o preenchimento deve ser de acordo com as normas fornecidas pelos Correios ou se corre o risco de a correspondência não chegar.

Na produção escrita, foi pedida uma carta para um familiar ou um amigo, realçando que tinham oportunidade de manejar com sucesso seu comportamento lingüístico para escrevê-la. O resultado mostrou que o conhecimento da estrutura do gênero pode não ser rígida, mas contém orientações que as pessoas vivenciam na prática social.

Três ou quatro alunos disseram usar a leitura on-line, o e-mail, correio eletrônico do mundo da Internet. Lembramos, entretanto, que outros tipos de leitura verbal ou não-verbal, nos livros, nas cartas por exemplo, ainda são de maior conveniência para quase todos. Uns e outros têm as suas especificidades e vantagens, mas os computadores ainda estão restritos a uma grande faixa da população pelo seu preço e pelo seu tamanho.

Em decorrência do assunto, lembrou-se o telegrama pelo seu uso bem limitado hoje em dia e bastante diferente do que foi. Levamos para a sala, em xerox, fórmulas para preenchimento pelos alunos. Foi também um exercício conhecer um tipo de texto, muito semelhante ao da carta, pois, além do preenchimento exigido com os dados do destinatário e do remetente, em espaços estipulados pelos Correios, o lugar para ser escrita a mensagem vem demarcado com quadradinhos em que se escrevem as letras que compõem as palavras e estas o texto. Podem-se colocar sinais de pontuação e elementos de ligação, coisas evitadas antigamente. Seu telegrama terá tantas palavras quanto o remetente desejar escrever naquele espaço, pois é pré-pago, hoje em dia.

O importante mesmo, ao escrevermos um texto, é que ele produza sentido para quem o lê.

6.2.3.1 Algumas considerações relevantes

Nossa atividade visou a aumentar as possibilidades de leitura dos alunos do PEJA. Cremos ter contribuído, pois interagiram com textos que lhes permitiram(ão) aproximarem-se de fatos diferentes dos do dia-a-dia e que lhes propiciará ajustar seu modo de usar a linguagem, escrita ou falada, conforme a formalidade exigida em variados contextos.

Pretendemos igualmente exercitar os modos de abordar os textos para que se processassem a compreensão e posterior interpretação, o que nos levou a priorizar a leitura com o alunado, aproximando-o dos gêneros discursivos.

Nas oficinas a que nos referimos, procuramos sair do preconceituoso enquadramento que os jovens e adultos sofrem, valorizando o desenvolvimento das suas potencialidades, ajudando-os a seguirem adiante.

Ao reconhecermos o saber lingüístico dos alunos, fica mais fácil mostrar-lhes que determinados recursos funcionam na fala, mas não na comunicação escrita. Desse modo, na escola, devemos trabalhar essa tendência de escreverem como se estivessem falando. O sistema da língua não comporta mais os conceitos de “erro” e “acerto”. Vale afirmar com Azeredo (2007:97) que:

Uma pedagogia da língua baseada na depreciação lingüística e sociocultural do aprendiz gera insegurança, amesquinha a auto-estima e só produz silêncio. Este é um discurso corrente em textos contemporâneos sobre educação em geral, e não apenas na reflexão sobre ensino da língua materna. A língua, no entanto, é objeto privilegiado nessas discussões porque é o meio coletivo básico e por assim dizer universal de expressão.

E concluir com Ribeiro (2001:41) que quando a escola se volta à educação de jovens e adultos torna-se *como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades*. Acrescentaríamos, sem medo de errar: é quando a leitura se impõe como necessidade maior.

7. CONCLUSÃO

O trabalho ora apresentado caracteriza um lento percurso que percebemos no processo de leitura e de escrita dos alunos do PEJA, um ensino-aprendizado constante nosso e deles e nosso com eles que, como qualquer outro, se aperfeiçoa praticando.

A busca por novos caminhos de leitura levou-nos a enveredar pelo desejo de produzir e socializar o conhecimento da língua, participando com a escola de uma prática comprometida com a interdependência dela com a sociedade de modo a integrar os alunos, tornando-os cidadãos de fato.

Os PCNs revelam, com a proposta de reorganização curricular, que a educação está na pauta das discussões também no Brasil. Inúmeras são as participações e debates que apontam avanços e questionam a posição reservada aos estudantes brasileiros em geral, garantindo-lhes um ensino de qualidade. Os PCNs para a área de Língua Portuguesa, diante do avanço dos estudos lingüísticos, incentiva o trabalho escolar quanto ao processo de leitura, produção de textos e análise/reflexão lingüísticas, isto é, análise da linguagem em seu funcionamento.

Ao focar o trabalho com textos, ressaltamos o estudo de diferentes gêneros que atendem a propósitos comunicativos específicos. Segundo Marcuschi (2002:19):

... os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

No caso da EJA, particularmente, há um grande desafio para o professor quanto às atividades cotidianas para ampliar a competência dos alunos. A sala de aula é o espaço onde acontece a interação livro/leitor. O trabalho deve ser desenvolvido lá, pois os estudantes não têm tempo fora da escola. Contemplar o processo de leitura levou-nos à produção oral e escrita, além de alguma análise lingüística conforme a organização textual. Observar a linguagem em seu funcionamento preencheu o objetivo de direcionar as atividades de compreensão, interpretação e

produção. Levamos em conta também os modos de organização textuais, dando preferência aos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos, pois eles nos permitiriam trabalhar com a diversidade textual. De preferência, assim, lidamos com textos escritos, que fazem parte do cotidiano, considerando as reais necessidades dos alunos. A literatura, porém, não ficou fora da escolha, em especial porque nos livros que levamos para a sala de aula, eram mais escolhidos que as revistas e os jornais; e os poemas, os preferidos.

Nossa prática procurou não ignorar que mesmo antes de entrarmos para a escola somos falantes de uma língua e sabemos, portanto, produzir e interpretar textos orais informais. Numa publicação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (CEALE) da UFMG (1998:39), encontramos que:

para cumprir com sucesso seu objetivo de propiciar ao aprendiz o domínio da modalidade escrita, sobretudo da escrita formal, a escola precisaria levar em conta esse conhecimento prévio do aluno. Reconhecendo-se o saber lingüístico do aluno, é possível mostrar a ele que determinados recursos e estratégias funcionam adequadamente na fala cotidiana, mas podem prejudicar a comunicação escrita. Com isso queremos dizer que um dos grandes temas do ensino de língua portuguesa deve ser o confronto entre a oralidade e a escrita.

A recomendação procede para o aluno não acreditar que pode escrever do jeito que fala, em qualquer situação. Entender que isso só é possível em algumas bastante informais. Muito menos a atitude de tentar adaptar a fala do aluno conforme a escrita padrão é recomendável.

Experimentamos dinâmicas que instigassem os estudantes a dialogarem com o texto, a produzirem sentidos e isto alimentou o gosto de ler. Não esquecemos de mostrar, considerando os aspectos mencionados, que diferentes textos pedem diferentes leituras; esta é uma adequação da linguagem que se faz necessária em função do interlocutor, do gênero e do suporte.

Uma questão fundamental, entretanto, e Kleiman (1989) a menciona, é como ensinar, no caso referia-se à criança, a compreender o

texto escrito, pois não há como se ensinar um processo cognitivo. Pode-se, entretanto, criar oportunidades que propiciem seu desenvolvimento. Caminhamos, nesse sentido, como mediadores, propondo-nos a ajudar o aluno-leitor a percorrer as pistas deixadas pelo autor em seu texto a fim de possibilitar a reconstrução do(s) sentido(s). É uma reconstrução partilhada, uma interação, em que todos, professores e alunos, se beneficiarão. Deduzimos, assim, que não há como dissociar a leitura da escrita, mas por ela se pode reconstruir os passos percorridos pelo autor.

Acreditando que a leitura traz inúmeras possibilidades às pessoas que dela se aproximam e na *certeza de que todos são capazes de aprender* (MEC, Proposta Curricular para a EJA, 2002), buscamos o que nos propusemos desde a ida para a EJA: tentar promover o caminho da escolaridade dos jovens e adultos por meio da linguagem, em uma sociedade que não aceita sua variedade lingüística. Apresentamos condições de superarem a mera habilidade de ler e escrever, isto é, a decodificação pura e simples de letras e palavras, e partirem para desenvolver a leitura e a escrita. É um processo de transformação lento, com vários graus de dificuldade até a eliminação progressiva de problemas comunicativos entre os textos e os alunos.

Buscamos formar leitores ou, pelo menos, mostrar aos aprendizes como se caminha pelos textos ou ainda como a leitura possibilita abrir a porta para o conhecimento e para a conscientização de suas reivindicações.

Promover a leitura depende de coerência nas escolhas de textos, de gêneros, de estratégias e sensibilidade para as decisões pedagógicas e no trato com os jovens e adultos que nos chegam com tantos desejos, interesses, dificuldades, dúvidas, mas com grande potencial de vida. Ezequiel Theodoro da Silva (2003:89) o ratifica, citando Lourenço Filho:

Sim, ensinar a ler, isto é, fazer retirar da leitura o que dela possa ser retirado, como instrumento da ciência e da cultura; ensinar a ler, para ilustração, para formação do espírito e para boa ocupação das horas de lazer. Ensinar a ler de modo que os símbolos verbais não tomem o lugar das idéias, dos conceitos e dos pensamentos reais; para isso, motivar a leitura de forma oportuna, adequá-

los à própria experiência dos alunos, aos seus interesses intelectuais, à sua idade própria. E apresentar-lhes com a devida oportunidade, adequado material de leitura.

A escola e os professores não podem deixar de ocupar seu papel de orientadores desse processo. No caso de alunos de EJA, *adequá-los à própria experiência* é fundamental para permitir-lhes participar das variadas práticas sociais da escrita que abrem um leque de conhecimentos e novos significados, levando-os a apreciarem e a participarem deste poderoso instrumento, a LEITURA.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia.(org) (1995). *Leituras no Brasil*. Antologia Comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____ (2003). *Os números da cultura*. In: *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. RIBEIRO, Vera Masagão (org). São Paulo: Global.

ALMEIDA, Milton José de (2004). *Ensinar português?* In: O texto na sala de aula. GERALDI, João Wanderlei (org). São Paulo: Editora Ática.

ANTUNES, Irandé (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

AZEREDO, José Carlos (2005). *A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?* In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid, (org). Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ (2007). *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BITTENCOURT, Sylvia Maria Corrêa da Rocha Homem de. *Tijolos, Casas e Pontes: a obra de Lygia Bojunga Nunes*. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BLOOM, Harold (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva.

BOJUNGA, Lygia (1998). *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir.

_____ (1986). *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir.

_____ (1988). *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir.

BOURDIEU pensa a educação. *Educação*, São Paulo: Editora Segmento, ano I, v.5, Especial: Biblioteca do Professor.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF, MEC: 2002.

BRITO, Aline Gonçalves de (2006). *Lygia Bojunga: as marcas da oralidade na prosa falada*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- BRITTO, Luiz Percival Leme (2003). *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In: *Letramento no Brasil*. RIBEIRO, Vera Masagão (org). São Paulo: Global.
- CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Mazda (1998). *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi (1999). *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CARNEIRO, Agostinho Dias (2001). *Redação em Construção - 2. ed. rev. e ampl.*- São Paulo: Moderna.
- CENTRO de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (CEALE) da UFMG (1998). *Professor-leitor/Aluno-autor. Reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- _____ (1996). *Literatura infantil na escola: leitores e textos em construção*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- DACANAL, José Hildebrando (1987). *A pontuação*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DELORME, Maria Inês e CAMPOS, Cristina (2003/2004). *Linguagem e escola*. In: *Caderno do Professor*. Secretaria Municipal de Educação e Multirio.
- DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZZERRA, Maria Auxiliadora, (orgs) (2002). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ENCCEJA - *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio*. Coordenação MURRIE, Zuleika de Felice. Brasília: MEC: INEP: 2002.
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. Ensino Fundamental. Livro do Estudante. MEC.
- FOUCAMBERT, Jean. *Leiturização. Nós da Escola*, Rio de Janeiro: Prefeitura/Multirio, Ano VIII, n.65, p.27-30, abr. 1993.
- FOUCAMBERT, Jean. *Leiturização. Nós da Escola*, Rio de Janeiro: Prefeitura/Multirio, Ano VIII, n.65, p.27-30, abr. 1993.

- FREIRE, Paulo (1983). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Rio de Janeiro: Autores Associados: Cortez.
- _____ (2002) *Educação e atualidade brasileira*. ROMÃO, José Eustáquio. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- _____ (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GERALDI, João Wanderlei (2004). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. O ensino de língua portuguesa: possibilidades e desafios. *Littera Lingüística e Literatura*, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo: MG, Ano IV, n.4, p.64-70, jul/dez 2006.
- GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari (2006). *Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português*. In: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- JOSÉ, Elias (2005). *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus.
- KLEIMAN, Ângela B. e Inês Signorini e colaboradores. (2001). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____ (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- LAJOLO, Marisa (2001). Apresentação. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Coleção para EJA. MEC.
- LIMA, Ebe Maria (1998). *Literatura sem fronteiras: uma leitura da obra de Bartolomeu Campos Queirós*. Belo Horizonte: Miguilim.
- MACHADO, Ana Maria. (1996). *Esta força estranha: trajetória de uma vida*. São Paulo: Atual.
- _____ (2002). *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- _____ (1981). *De olho nas penas*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- _____ (1979). *Raul da ferrugem azul*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- MARCUSCHI, Luis Antônio (1988). *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática.

- _____ (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MEC, *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, Primeiro Caderno, *Alunos e alunos da EJA* (2006).
- MILLEN, Mania. A nova casa de Lygia. *O Globo*, Rio de Janeiro, 24 jun. 1995. Prosa & Verso, p.1-2.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza.(2002). *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: *Gêneros textuais & Ensino*.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- MORAES, Euzi Rodrigues.(2000). *Diálogo com o educador Paulo Freire*. In: *A práxis político-pedagógica do educador*. VENTORINI, Silvana, PIRES, Marlene de Fátima Cararo, OLIVEIRA, Edna Castro (orgs). Vitória: ES.
- MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1996).
- _____ PEJA II – Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula).
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de (2005). *Gêneros textuais e conceitos afins: questões teóricas*. VIII Fórum de Estudos Lingüísticos. Rio de Janeiro: UERJ.
- ORLANDI, Eni (1995). *Leitura : de quem para quem?* In: *Comunicação e expressão: o ensino da leitura*. Mesa-redonda no 4º Cole (Campinas:1983). In: *Leituras no Brasil: antologia comemorativa do 10º Cole*. ABREU, Márcia (org). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PAULINO, Graça et al. (2001). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- PAULO FREIRE: a utopia do saber. *Memória da Pedagogia*, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, Ano I, n.4. Edição especial.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves e ANTUNES, Benedito (orgs) (2004). *Trança de histórias*. São Paulo: Editora UNESP.

PROGRAMA de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação. Prefeitura do Rio de Janeiro.

PROGRAMA Aumento de Escolaridade. Orientações Pedagógicas para Professores do PAE. Português, PEJ II – Blocos 1 e 2. Versão provisória. Prefeitura do Rio de Janeiro. Janeiro/2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos (1988). *Correspondência*. Belo Horizonte: Miguilim

_____. (1992). *Diário de Classe*. São Paulo: Moderna.

_____. (2004) *Indez*. São Paulo: Global.

RIBEIRO, Vera Masagão (org) (2001). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa.

_____. (org) (2003). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.

ROSA, Nely. *As histórias de Bartolomeu*. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.art.br/bartolomeuqueiros/palavras14.htm>>.

Acesso em: 02mar 2008

SÁ EARP, Maria de Lourdes (2007). Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*. Publicação on-line do Programa de Pós-graduação, n. 4, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.educação.ufrj.br/revista/index.php>>. Acesso em: 02 fev. 2008.

SAMPAIO, Marcio. *Longe do mar inventa-se um oceano*. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.art.br/bartolomeuqueiros/palavras17.htm>>.

Acesso em: 02 mar. 2008.

SANDRONI, Laura. *O universo ideológico de Lygia Bojunga Nunes*. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/artigo2.htm>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (2003). *Conferências sobre leitura*. São Paulo: Autores Associados.

_____. (2003). *Unidades de Leitura*. São Paulo: Autores Associados.

_____. (2003). *Leitura em curso* São Paulo: Autores Associados.

_____. (1983). *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

SILVA, Vitória Rodrigues (2004). *Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História*. São Paulo: USP.

SIMÕES, Darcília & FERRARI, Elaine (1999). HQ, Chico Bento e a formação do leitor: uma abordagem semiótico-lingüística. In: Anais do IV encontro de linguagem verbal e não-verbal. Brasília: UnB.

SMITH, Frank (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1999). *Leitura Significativa*.-3.ed.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

SOARES, Leôncio José Gomes (2001). *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. RIBEIRO, Vera Masagão (org). Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, São Paulo: Ação Educativa.

SOARES, Magda (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.

_____. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TORRES, Rosa Maria (2000). *Repercussões do pensamento de Paulo Freire no campo da educação*. In: *A práxis político-pedagógica do educador*. VENTORINI, Silvana, PIRES, Marlene de Fátima Cararo, OLIVEIRA, Edna Castro (orgs). Vitória: ES.

VIEGAS, Sônia Maria. *Indez*. Disponível em: <<http://caleidoscopio.art.br/bartolomeuqueiros/palavras10.htm>>. Acesso em: 02 mar 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. *Pátio*, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Ano VIII, n.29, p.23-25, fev/abr. 2004.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro Ezequiel da (orgs) (1988).
Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática.

9 ANEXOS

TEMPO DE ESCOLHER

Eu não suporto mais conviver com as drogas (cerveja, cachaça, maconha, cocaína, “crack”) com a política e a corrupção.

Estes são os sete itens que não consigo suportar, porque não só destroem a vida das pessoas, mas também não contribuem para a grandeza de nada.

Não sei realmente por que existem tais coisas. (C.B.S.)

RESPOSTA AO TEMPO DE ESCOLHER

Não adianta escolher só sete, porque o problema não está em nenhum desses itens acima. O problema é o homem, porque quem fez isso tudo foi o homem, porque não sei. Mas já que ele fez, tem que aprender a viver com elas.

Gostaria que o homem usasse a sua inteligência para o bem e não para o mal. Não tem como acabar com o mal que está dentro da cabeça do homem e com isso, sempre vai inventar novas drogas. (R.G.L.)

SETE ITENS ESCOLHIDOS POR MIM

Pobreza, miséria, guerra, prostituição, assassinatos, corrupção, drogas.

Eu escolhi a pobreza porque não suporto mais ver crianças pedindo esmolas para poder viver, para poder às vezes sustentar sua família. E a miséria porque uma coisa leva a outra. É, sem pobreza, não existirá mais a miséria.

Guerra: para que destruir o que Deus fez? Para que viverem uns querendo matar os outros? Ninguém suporta mais isso e muito menos eu. O que leva uma pessoa a matar outra, tirar a vida, um bem tão precioso?

Prostituição. Sei que há muita desigualdade, mas acho que não há necessidade de mulheres, homens e, às vezes, crianças viverem vendendo seus corpos. Eu não gostaria mais de ver isso.

Escolhi a corrupção, porque como vai ficar a reputação de um país em que seus dirigentes só sabem roubar? A nossa esperança onde fica? A gente escolhe, escolhe e ainda acaba errando.

Quando falamos em “drogas” o nome já diz tudo. O que se coloca como droga não presta, pois muitas pessoas usam para esquecer seus problemas, mas esquecem de combater seus problemas de frente. Não devemos usar drogas para fugir deles, pois não é assim que vamos conseguir resolver.

(M. J. N.)

SOU APENAS MAIS UMA BRASILEIRA

Sou apenas mais uma Brasileira
Descontente, com o Brasil da gente

Sofrendo, sorrindo, chorando,
Mas vou levando
Nesse Brasil injusto e corrupto

Onde tantos choram de fome, de dor
E principalmente de amor

Sou apenas mais uma Brasileira
Cansada, magoada, mas não fico nunca calada
Porque sou apenas mais uma Brasileira discriminada.

Mas mesmo assim tenho esperança
Porque sou amada, estou sempre rindo feliz
E NÃO SOU, apesar de tudo, MAL AMADA!

(A.M.A.)

SOU E.P.S

Sou filho de Deus
Sou pai, irmão, amigo
Sou sincero, não gosto de mentiras!
Sou esposo, homem e também sou menino.

Sou intelectual, sonhador, mas às vezes...
vagueio sem nada a pensar...
Como uma locomotiva parada há muito,
esquecida, em um final de linha férrea.

É, sou o que sou, mas me valorizo
E te valorizo, busco crescer
E você cresce como eu, ou mais.

Por quê? Porque me sinto feliz em ver
a felicidade estampada em seu rosto
a satisfação e o orgulho próprio.
É como um pássaro que aprende a voar...

Assim sou eu. Sou o que sou. E você? (E.P.S.)

QUEM SOU?

Falar de mim será sempre difícil,
pois posso mentir.

Ah! Vamos lá! Com esforço
de mim vou falar...contra o tempo
vou correndo pra quanto antes
me formar. No trabalho, me dedico
pra empecilhos não criar.

Emotivo sei que sou, mas nada
Com que alguém vá se aproveitar.

Amigo, justo, honesto no meu cotidiano
 Hei de mostrar. E pra ser sincero
 Um tanto de amizade, com minhas
 Atitudes irão se distanciar.

Com minhas dedicações coisas novas
 vão me contemplar tais como: Amigos,
 trabalho, estudo (informações novas)
 pra em minha vida eu adicionar.

Obs.: Levo uma vida normal, como: trabalho,
 Estudo, namoro (sou quase casado)... Risos!!! (T.S.C.)

QUEM SOU EU

Sou uma pessoa que gosta bastante de trabalhar e sempre que posso procuro ajudar os outros de alguma forma. Eu sou uma pessoa que não tenho tantas ambições e também sou humilde e simples. Viver hoje razoavelmente bem é estar realizado. E não se consegue algo se não estudar, porque aprender faz parte da nossa vida, do nosso dia a dia.

O estudo para mim significa novos horizontes, abrir fronteiras, vencer obstáculos, ir além das expectativas. O estudo é fundamental e obrigatório em nossa vida. Quem não estuda fica isolado, ou melhor, fica comendo poeira.

Eu sou alguém muito curioso, estou sempre querendo saber mais, estou sempre procurando algo que ainda não conheço

Já o Português está presente em nossa vida, é a nossa língua, está desde o nosso passado. Quem não lembra de Pedro Álvares Cabral?

O que eu quero de verdade é estudar bastante e conquistar meus objetivos, lógico. Mas isso é coisa que vou buscar com tempo. Simplesmente o que quero é realizar sonhos e ser feliz, se Deus quiser.

E você também quer, não é? (M.R.M.)

JESUS

Jesus

Assunto, tema para todo poeta,

Inspiração para a vida,

Luz para o mundo,

Esperança.

Jesus

Deus forte,

Pai da eternidade,

Alfa e ômega,

Poder e majestade

Jesus

Consolo,

Abrigo,

Segurança.

Jesus

Amigo,

Pai,

Companheiro,

Fiel e verdadeiro.

(P.J.S.)

A POESIA TEM TUDO A VER

A poesia

tem tudo a ver

com o choro da

pequena Lili.

Basta lhe dar

uma chupeta

e um pequeno travesseiro

para ela se sentir bem.

A poesia
Tem tudo a ver
com o meu cachorro.
Se ele faz suas necessidades,
não dorme se alguém não limpar
O local onde está.

A poesia
Tem tudo a ver
com o meu esposo,
sempre amoroso,
dedicado ao lar e à família,
não sai de casa sem me beijar.

A poesia
tem tudo a ver
com o meu olhar,
abro os meus olhos
e vejo a glória de
Deus. (E.C.G.)

SE ENTRE DUAS PEDRAS...

Se entre duas pedras nasce uma flor
por que entre os seres humanos
não pode nascer o amor?

Pare pra pensar: por que tanta violência e pobreza?
Se nós pararmos pra pensar
está faltando amor entre nós seres humanos.
Se nós nascêssemos entre duas pedras
será que existiria o amor
que falta entre nós? (D.G)