



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS



ERICA RODRIGUES PIVA

Leitura na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Pontes e Lacerda-MT

2013/1

ERICA RODRIGUES PIVA

Leitura na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Monografia apresentada ao
Departamento de Letras da Universidade
do Estado de Mato Grosso, Campus
Universitário de Pontes e Lacerda, como
requisito parcial para obtenção do título
de graduado em Letras. Sob orientação
do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

Pontes e Lacerda – MT
2013//1

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Antonia, meus filhos, Caio Thiago e Alícia Sophia, que amo tanto, pois são a minha razão de viver, de ser e buscar sempre o melhor.

Agradecimentos

A Deus que sempre me iluminou em momentos de dificuldades, me apontando caminhos a seguir;

A minha mãe, Antonia, que sempre me incentivou a buscar nos estudos um caminho de um futuro promissor. Companheirismo, exemplo de mulher, garantindo a mim e a meus filhos apoio e amor incondicional.

A meus filhos Caio Thiago e Alícia Sophia, que são o motivo da minha luta e dedicação pelos estudos;

A meu esposo Jhonattan, pelo apoio e companheirismo nos momentos de minha ausência;

Ao Prof. Dr. José Leonildo Lima, pela orientação no processo de elaboração dessa pesquisa;

A minhas amigas, companheiras de estudos, que fizeram parte da trajetória acadêmica tornando grandes momentos, inesquecíveis; Millena de Souza, Neucy Medeiros, Luziélha de Almeida, Jesieli Rodrigues, Hellen Carla de Oliveira.

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção.”

(FREIRE)

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa na área de Língua Portuguesa, com o objetivo de observar como ocorre o ensino da leitura na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Foram realizadas observações para coleta de textos na sala do primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Centro de Educação de Jovens e Adultos – “Ceja 6 de Agosto”, na cidade de Pontes e Lacerda. Alguns teóricos como Geraldi (1996), Martins (1994), Kleiman (2004), entre outros nos deram o aporte teórico pertinente ao contexto da pesquisa acerca do ensino da leitura e seu uso na sala de aula. A partir do referencial teórico que embasa nossas discussões, buscamos analisar como se dá a prática da leitura na EJA e refletir sobre o tipo de leitor que se pretende formar nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Professor

ABSTRACT

This paper presents an outline of research in Portuguese, in order to observe how is the teaching of reading in the classroom Education for Youth and Adults - EJA. Observations were made for collection of texts in the room the first year of high school, the School of Education Center for Youth and Adults - "Ceja August 6" in the town of Pontes e Lacerda. Some theorists like Geraldi (1996), Martins (1994), Kleiman (2004), among others have given us the relevant theoretical context of research on the teaching of reading and their use in the classroom. From the theoretical framework that underlies our discussions, we analyze how is the practice of reading the EJA and reflect on the kind of reader who wants to train in Portuguese classes.

Key-words: Education for Youth and Adults, Reading, Teacher

Sumário	Página
Introdução _____	08
Capítulo I	
1.1 Concepções de leitura _____	09
1.2 Leitura na EJA _____	11
1.3 Leitura ao olhar dos PCN _____	15
Capítulo II	
2.1 Procedimentos metodológicos _____	18
Capítulo III	
3.1 Análise dos dados _____	19
Considerações finais _____	46

INTRODUÇÃO

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a leitura é nosso objeto de estudo, especialmente o modo como é trabalhada (quais métodos e resultados almejados) para leitura na sala de aula da EJA. Esta pesquisa surgiu do interesse de averiguar o modo como a leitura é trabalhada na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o propósito de analisar teoricamente a metodologia adotada para o ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa. Todo esse interesse é fruto das atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, coordenado pela Prof.^a Ms. Ana Maria Macedo, no Campus Universitário de Pontes e Lacerda.

Apresentaremos discussões sobre os apontamentos teóricos que nos embasaram para a pesquisa, observação e coleta de dados, para analisar de maneira reflexiva sobre a prática do ensino de leitura na sala de aula da EJA. Para Kleiman (2004), a compreensão do texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio do leitor durante a leitura. É por meio da interação de diversos níveis de conhecimento como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor/aluno constrói sentido do texto.

Assim considerando a leitura como um processo interativo, em que não está em jogo apenas a decodificação, considerando a construção dos sentidos entre os elementos que compõem o ato de ler. Neste contexto, se tomamos a leitura como interação entre leitor/texto/autor, o leitor e o autor se tornam interlocutores, numa relação mediada pelo texto. Tais apontamentos teóricos acerca do processo de leitura, e as especificidades da leitura na EJA são objetos de nossa pesquisa.

Este trabalho constitui-se em três capítulos. No primeiro capítulo a abordagem da concepção de leitura, pautada nos teóricos que norteiam essa pesquisa, bem como uma breve reflexão sobre a leitura na EJA e a proposta do ensino de leitura conforme o PCN (2006). No segundo, apresentamos os procedimentos que foram adotados para análise dos dados. No terceiro capítulo, análise dos textos recolhidos durante as observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Nas considerações finais, os resultados obtidos em relação aos procedimentos dos materiais utilizados na EJA.

CAPITULO I

1.1 Concepções de leituras

O momento da leitura inaugura a produção de sentidos por parte do leitor sobre um determinado texto. Ele age ativamente, não para a decifração das palavras ou dos significados que foram “colocados” no texto previamente por seu autor, mas para a construção dos sentidos. Embora os interlocutores em questão (autor e leitor) estejam em momentos distintos, a configuração do texto só ocorre quando há a interação de ambos durante a leitura. Kleiman (2004) reforça este argumento ao citar as descobertas dos psicólogos da educação que entendem a leitura como “[...] um processo interativo porque o ‘desvendamento’ do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si.” (p. 38). Ao referir sobre a complexidade do ato de ler. Segundo Kleiman (2004, p. 13) “[...] o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto.” Com estas palavras, a autora reforça o pensamento de que as idéias não estão já contidas no texto e que durante a leitura a língua interpela os falantes em sujeitos e eles assumem suas posições frente ao problema da significação.

Para Martins (1998, p. 15), “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” Assim, a leitura engloba um processo de construção de sentidos que acaba por surgir ao desenvolvimento intelectual. O fato de que os sentidos são construídos a partir das condições de produção de leitor, não nos deve levar a supor que está apenas no leitor a produção dos sentidos. Kleiman (2004) coloca a produção de sentidos como resultado da simultaneidade de ação – o texto é um evento que se completa quando se apresenta aos olhos do leitor.

Está na interação a condição de existência da leitura, e o objeto pelo qual se realiza esta interação é o texto. Para Kleiman (2004, p. 39):

[...] tanto sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto.

Com estas considerações de Kleiman (2004) chegamos à questão da leitura na sala de aula. As características anteriormente abordadas nos definem um objeto que é trabalhado constantemente pelo professor de Língua Portuguesa. Embora a leitura não seja atividade unicamente para a sala de aula, conforme apontamos anteriormente, há que se considerar que a maioria dos alunos, predominantemente, apenas lê no contexto escolar. Kleiman (2004) e Geraldi (2001) nos demonstram que as leituras normalmente ocorrem ou nas salas de aula ou em decorrência de atividades solicitadas pelos professores.

Daí a relevância do tema para aprimoramento dos alunos. Se entendemos a contribuição do ato de ler para a formação e desenvolvimento das condições de produção dos sujeitos, concluímos que esta atividade é fundamental para a constituição da criticidade entre os educandos. É preciso mencionar que estes teóricos e pesquisadores consideram que a característica empreendida para definição da leitura deve permear o tipo de tratamento que lhe é conferido. Martins (1998), tratando do papel da escola de formadora de leitores, salienta que:

[...] criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1998, p. 34)

Desta forma, o professor não cumprirá seu papel apenas em ofertar aos alunos os livros, ou cuidar da alfabetização, entendendo-a aqui como habilidade de decifrar a língua escrita. Faz-se necessário a criação de momentos de leitura livre, de diálogos entre professores e alunos, não da imposição de uma leitura que reduza as potencialidades do texto ou dos leitores alunos. É necessário, portanto, fazer com que os alunos percebam sua função ativa na construção dos sentidos, ofertando-lhes a oportunidade de interagir realmente com o texto.

Kleiman (2004, p. 19) menciona que “Se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura e da interação, ele estará, a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir.” Neste sentido, o professor deve evitar apenas repetir fórmulas ou leituras prévias que em nada acrescentam para a experiência dos alunos. Levar um

texto para a sala de aula e se basear em opiniões prévias, de resenhas críticas, de direcionamentos do Livro Didático, que evidencie a real importância do momento da leitura. O próprio planejamento da aula precisa ser constantemente adaptado à realidade que o professor vive em cada dia de aula.

Para Geraldi (2001), a questão gira em torno do posicionamento que o professor assume diante de seu objeto de ensino. Uma visão restrita da leitura, a impressão que há apenas um sentido verdadeiro no texto, que deve ser percebido pelos alunos, com isso empobrece a aula e a criticidade dos alunos. Aqui, vale ressaltar que a interferência do professor na leitura realizada pelos alunos deve conter demonstrações de como o próprio texto oferece caminhos para sua compreensão, para a produção de sentidos. Todo o entorno do texto (suporte, meio e contexto de circulação, relevância social, autor), inclusive o momento da leitura, implica em fatores que não podem ser menosprezados pelo professor.

Geraldi (2001) nos ensina que a sala de aula manifesta a visão que o professor possui do fenômeno da leitura. Segundo este autor, “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (GERALDI, 2001, p. 40). Trata-se, portanto, de um posicionamento político do professor. Sua visão da realidade, do objeto de ensino, das condições dos alunos, também, seus objetivos para a aula, vão definindo os modelos metodológicos adotados.

1.2 Leitura na EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no artigo 37º estabelece que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Diante disso notamos que o público da EJA, em sua maioria, é formado por cidadãos que não freqüentaram a escola no período certo da sua idade, ou interrompido por diversos fatores sociais, econômicos, que sujeitava os estudantes de classes baixas a abandonar a escola, tendo a necessidade de inserir-se precocemente no mundo do trabalho, muitas vezes para garantir o próprio sustento e o da família.

Partindo desse pressuposto, os alunos da EJA que retornam a sala de aula, há de considerar as experiências, visões de mundo adquiridos no decorrer de sua vida, partindo

do seu contexto social. Sabemos que o aluno da EJA são pessoas trabalhadoras, que traz consigo uma história, fazem uma leitura de mundo, como nos diz Freire (1997).

Nesse sentido as leituras de cunho teórico, nos fazem compreender como deve ser o trabalho metodológico com esse público alvo. Notamos que uma das especificidades da EJA, é fazer com que os alunos possam ampliar seus conhecimentos partindo das experiências vividas, já existentes que servem de base para obter novas informações. Nessa perspectiva o foco da EJA com os alunos que retornam à sala de aula é que eles sintam-se acolhidos e motivados pelos professores a continuar e terminar seus estudos.

Dessa forma em função da multiplicidade de jovens e adultos que compõem o perfil de aluno integrante dessa modalidade de ensino, confronta-se também com as múltiplas identidades e diversidades, próprias de quem já vivenciaram o espaço escolar. Geralmente esses alunos trazem consigo uma visão da vivência escolar, vinculada a métodos tradicionais nas aulas de língua portuguesa. Os alunos retornam à sala pensando em aulas tradicionais, baseadas nos ensinamentos de gramática, cópias de textos, pois almejam “escrever” e “falar” corretamente. Deixando a leitura em terceiro plano, acreditam que seu ponto de vista não é necessária, pois ler para eles significa decodificar, e isso já sabem. Em torno disso o entendimento deles em relação às atividades propostas com textos, serve apenas para responder as perguntas, não percebendo a necessidade de ler e compreender o sentido atribuído ao texto.

Por isso romper com esses conceitos é encontrar um lugar privilegiado para trabalhar a essência da leitura. Mostrar para os alunos a importância de ler e compreender o que se lê. Cabe ao professor desfazer o rótulo escolar, pois o aluno da EJA tem muito a contribuir na sala de aula com as suas experiências, vivências, visão de mundo. Entendemos que o momento da leitura é uma troca de saberes numa interação em que todos aprendem e ensinam.

Para Koch (2008, p 11) “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” na qual deve levar em consideração vários fatores como o conhecimento prévio do aluno, conhecimento de mundo, linguístico, textual, e outros. Nesse sentido o processo de leitura atribuído a EJA, caracteriza o aluno/leitor como sujeito ativo, partindo da realidade que vivem, de suas experiências de mundo para que possam agir criticamente. Sendo assim a ato de ler não pode ser apenas um processo

mecânico e descontextualizado, pois na sociedade em que atuamos, estamos sujeitos a diferentes situações de letramento.

Alves (2013) argumenta nesta mesma linha de pensamento ao considerar o modo de constituição de identidade do aluno da EJA. Esta pesquisadora retira de trechos de fala e escrita coletadas em salas de aula para nos demonstrar que a história de vida pessoal de cada indivíduo se inter-relaciona com a história social de uma época. Neste sentido, ela acredita que a EJA altera a percepção que o aluno tem de seu lugar na sociedade. É com base nestas considerações que retomamos o ensinamento de Paulo Freire (1997), para quem, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao chegar na sala de aula, o adulto, ainda que não seja alfabetizado ou pouco consegue decifrar letras e palavras num papel, já realiza, em seu cotidiano, uma leitura do mundo, das condições sociais. Ele já lê o mercado de trabalho, a política, as instituições, os valores e costumes, a criminalidade. Conforme Carlos e Barreto (2005), essa leitura ocorre comprometida pelo senso comum. Daí o trabalho do professor em oferecer textos e metodologia que amplie as habilidades de leitura do aluno.

Portanto, a leitura na EJA recebe contornos de um trabalho social, o que também geraria as mesmas contradições levantadas por Carlos e Barreto (2005). Pois, se a escola realiza um deslocamento de sentidos para a construção de um pensamento crítico sobre a sociedade, o aluno perceberá que a escola adentra em um jogo intenso de interesses de classe. Em nossa leitura de Carlos e Barreto (2005) compreendemos que a escola se tornou o lugar para reafirmação de valores sociais, para legitimação de padrões ou normas e para regularização de saberes socialmente considerados relevantes. Quando o adulto se vê fora desse processo de “inclusão”, ele pressente a necessidade de se inserir. É neste sentido, que Carlos e Barreto (2005) abordam a questão do desconhecido, do distante, como aparentes condições dos saberes. São pensamentos que a escola deve alterar. Alves (2013, p. 180-181) observa, acerca da fala de uma aluna:

Quando as pessoas não são habilitadas para fazer o uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos pode ficar muito limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo. Na verdade, esse é um terreno em conflito, pois ao mesmo tempo em que há um forte desejo de aprender há também o medo e a insegurança do desconhecido.

O aluno, ao construir essa idéia do conhecimento como algo distante ou desconhecido, cria para si próprio uma imagem reducionista e inferior, enquanto

constitui o outro de uma superioridade que se manifesta por um favoritismo diante da vida. Em nossas leituras teóricas, assinalamos que é necessário partir das experiências dos alunos, de suas visões de mundo, para a construção de novos sentidos para a realidade social.

Koch (2008, p. 19) contribui para esse entendimento ao afirmar: “[...] falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais [...]”. Partindo dessa noção, entendemos que em se tratando do trabalho com os alunos da EJA, que retornam a sala de aula, há de se considerar as experiências, visões de mundo adquiridos no decorrer de sua vida, partindo do seu contexto social.

Vale ressaltar que Koch (2008) aborda a questão da leitura como o diálogo entre a visão de mundo do aluno, suas experiências de vida, e o modo de construção do texto. Dessa forma, a autora argumenta:

[...] não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentidos as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH, 2008, p. 21).

A leitura envolve, fundamentalmente, um trabalho com a linguagem. Portanto, o aluno precisa desenvolver sua habilidade de reconhecer num texto quais os sentidos que são possíveis. Segundo depreendemos desta citação, a leitura ocorre na e pela interação. Nessa relação necessária entram o autor, o leitor e o texto. Autor e leitor agem sobre a língua, construindo sentidos sobre a realidade, através de procedimentos de atribuição de sentidos aos fatos do mundo. Para Koch (2008) o processo enriquecedor da leitura está na sua oportunidade de tornar o sujeito mais apto à ver o mundo a sua volta, na medida em que o texto questiona sua visão de mundo e problematiza suas opiniões.

Lajolo (1986) aborda também essa questão ao enfatizar a importância de uma ação docente que foque no texto a atenção. Para a autora,

[...] geralmente a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, 1986, p. 53)

Nesse sentido, podemos situar uma das especificidades da EJA: fazer com que os alunos possam ampliar seus conhecimentos partindo das experiências vividas, já existentes que servem de base para obter novas informações. Percebamos que há o envolvimento da valorização das experiências dos alunos, o que não significa dizer que os sentidos do texto, construídos durante a leitura, possam ser quaisquer.

1.3 Leitura ao olhar dos PCN

Diante das leituras sugeridas para esta pesquisa, consideramos que compreender a leitura na sala de aula, suas características, motivações e desenvolvimentos, demanda a compreensão da leitura como processo geral, com suas particularidades, exterior à escola. Neste sentido, citamos Martins (1994) que trata da leitura como habilidade própria do homem de atribuir sentidos ao mundo ao seu redor. Para esta autora, esta habilidade se inicia desde as primeiras inter-relações da criança com os pais e objetos que a cercam. Trata-se de um processo de desenvolvimento que aprimora a relação do homem com o outro, com o mundo:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17)

O pensamento de Martins (1994) nos possibilita uma compreensão ampliada de leitura que ultrapassa os modelos tradicionais de sua realização na sala de aula. A autora salienta que lemos para atender a determinadas necessidades e/ou interesses e, sempre, em ações que procuram intervir na realidade do mundo. Essa intervenção pode se dar no sentido de apreender o mundo, modificá-lo, dominá-lo.

Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem pautado na concepção de linguagem proposto para a Educação Básica no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, norteia através de três eixos: leitura, produção oral e escrita e análise linguística. Entretanto o foco do estudo dessa pesquisa é a leitura.

Dessa forma a linguagem nos permite constituir como sujeitos-históricos, capazes de atribuir sentidos ao mundo através da interação social. Nesse sentido as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2012), na área da linguagem compreende os procedimentos adotados para o ensino de leitura não restringe somente a uma área de conhecimento, mas como uma prática sociointeracional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2006):

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24)

Por isso, cabe ao professor mediador da leitura, promover situações reais de leitura, para estimular as capacidades linguísticas do educando, que possibilite compreender as diversas formas de enunciados em diferentes esferas de comunicação social, para que possam participar de forma ativa da construção dos sentidos. É importante o professor respeitar o argumento e o posicionamento de cada aluno, conduzindo a uma reflexão crítica pautada na leitura.

Vale ainda destacar que, nesse processo complexo que é a atividade de compreensão – atividade sociointerativa, que não se limita à decodificação e à identificação de conteúdos –, não se pode perder de vista que a contribuição dos diferentes sistemas de conhecimento é simultânea e conjunta, embora se possa, por uma opção metodológica, tomá-los um a um. (BRASIL, 2006, p. 27)

A proposta de leitura deve considerar diferentes gêneros textuais e é de suma importância a valorização das experiências vividas, inserindo o aluno num contexto social em que haja interação texto/leitor, assim promovendo uma leitura de situações reais. O professor possibilita ao aluno assumir uma postura reflexiva dando condições para atuar na sociedade de forma ativa e consciente de suas ações.

Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. (BRASIL, 2006, p. 23)

Segundo a perspectiva dos PCN (2006), a prática efetiva do processo de leitura está atrelada a conceitos de interação e diálogo, enfatiza a consideração do contexto e as interações como estratégias e recursos linguísticos- discursivos para uma boa elaboração de leitura, pois incorporando o aluno ao contexto, ele será capaz de elaborar críticas ou propostas, produzir argumentos, sabendo-se que aquele que tem conhecimento e um bom argumento controla os outros, ou resistem a esse controle.

CAPITULO II

2.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos adotados para realização dessa pesquisa consistem na observação numa sala de aula do Ensino Médio, no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA 6 de Agosto, localizado na cidade de Pontes e Lacerda.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram observadas dez aulas de Língua Portuguesa. No intuito de averiguar o modo como a leitura esta sendo trabalhada na sala de aula da EJA. Observamos que a professora seleciona diferentes gêneros textuais utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa, entre esses gêneros situaram: contos, textos jornalísticos e música. A professora solicita a um aluno da sala que realize a leitura do texto em voz alta, em seguida deixa um momento para refletir e debater o assunto com os alunos. Por fim a professora sugere atividades para estudo do texto.

Quanto à utilização de recursos ou materiais, constatamos que a escola não adotou o Livro Didático proposto para o Ensino Médio da EJA, ficando assim a cargo dos professores a responsabilidade pelas escolhas dos textos. De modo que abordagem desses textos retrate assuntos de acordo com a realidade do público alvo. Para desenvolver suas atividades a professora oferece aos alunos cópias do material selecionado para a aula.

Durante a observação das aulas, o tratamento conferido a leitura, bem como a seleção dos conteúdos e gêneros trabalhados, recortamos sete (7) textos para analisar teoricamente de acordo com o aporte teórico pertinente para o contexto dessa pesquisa, que nos permitiu refletir sobre o tipo de leitor que se pretende formar nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio da EJA.

No entanto, o planejamento da aula, seleção de conteúdos, deve obedecer às particularidades do grupo, ao perfil profissional do docente, aos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, nos cabe observar de que modo a professora conduz o trabalho com a leitura na sala de aula da EJA.

CAPITULO III

3.1 Análise dos dados coletados

A partir dos apontamentos teóricos citados para essa pesquisa, refletiremos sobre as atividades de leitura propostas na sala de aula da EJA. Tomamos como análise textos recolhidos durante as aulas observadas na sala do primeiro ano do Ensino Médio da modalidade de ensino EJA. Desse modo, o olhar para esses textos pode nos oferecer a oportunidade de perceber o funcionamento da leitura na EJA, bem como discutir possíveis formações de leitor, de acordo com as metodologias que são utilizadas em sala. Tal reflexão contribui tanto para averiguação de um processo de formação de leitor já na idade adulta, como evidencia uma concepção de leitura.

O primeiro texto a que nos dedicamos para análise trata-se de uma narrativa ficcional: o conto “Velha Contrabandista”, escrito por Stanislaw Ponte Preta. Embora tenha significado um momento de leitura, ele adentra em um contexto de estudos gramaticais, tendo sido antecedido e seguido por tópicos referentes às dez classes de palavras. No próprio momento de leitura, como veremos a seguir, o retorno aos exercícios gramaticais permeia toda relação possível do aluno com o texto na sala de aula. Vale citar as palavras de LEONTEV (apud, KOCH, 2003, p. 13), para quem:

A realização lingüística da atividade verbal depende das condições sociais e psicológicas, além de vir determinada pelo motivo básico da atividade, e utiliza meios como: a. seleção de palavras; b. passagem do programa à sua realização; c. projeto gramatical; d. tradução e comparação de variantes sintáticas; e. fixação e reprodução dos compromissos gramaticais, unidos à programação motora (fisiológica)

Segundo este autor, revisa os teóricos do ato verbal ou da produção verbal, um texto, para ser realizado, depende da motivação dos interlocutores, do contexto em que eles se encontram e dos recursos à disposição para a produção / compreensão do texto.

Numa sala de aula, tanto a motivação para a leitura, o nível ou interesses dos alunos, bem como os direcionamentos adotados pelo professor interferirão no processo de leitura. Portanto, podemos dizer que a realização de um texto, ou seja, os sentidos de um texto ocorrerão de um ou de outro modo, a depender dessas questões que são construídas na sala de aula. Contudo, os exercícios propostos pelo professor subsidiarão

a compreensão de como a aula constrói um ambiente que media a relação do leitor com o texto, e isso nos é fundamental.

No caso da leitura de “Velha Contrabandista”, o tema da pontuação foi retomado através de exemplos retirados do texto. Alguns trechos do texto foram utilizados a fim de exemplificar o funcionamento de regras de pontuação que haviam sido explicadas anteriormente. Também, algumas palavras no texto que sofreram variação lingüística foram destacadas. Então, o primeiro gesto de leitura proposto para o texto consistia no reconhecimento de estruturas formais que indicavam a situação da língua, conforme utilizada pelo autor, em que os alunos deveriam apreender um padrão para suas próprias escritas.

Pautamos como exemplo o seguinte trecho do texto: “Diz que era uma velha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.” Estas são as três frases com as quais Ponte Preta inicia sua narrativa. A única ocorrência de vírgula, na segunda sentença, serve para adicionar uma informação ao modo como ela passava. O autor destaca que ela passava com um bruto saco na garupa da lambreta. Esse destaque é a construção de uma pista falsa – o tal saco servia apenas para distrair a atenção do fiscal – no trecho que repete três vezes a palavra “lambreta”, indicando a solução para o objeto que era contrabandeado. A velhinha sabia andar de “lambreta”, passava todo dia pela Alfândega montada em sua “lambreta”, e trazia um bruto saco na “lambreta”.

Percebemos que a leitura poderia oferecer meios para que o aluno compreendesse que a escrita, a organização do material lingüístico num texto, possibilita as construções de sentido. Como o texto oferece um suspense (a indagação sobre o que a velhinha contrabandeava), poderíamos abordar que o próprio texto nos dá modos para desvendar a trama que cria. Por outro lado, a descrição dos policiais como “malandros velhos” e da senhora como “velhinha” ironiza os estereótipos que circulam socialmente e aonde um leitor poderia supor que a capacidade superior do policial faria como que ele superasse os engenhos da contrabandista. Desta forma, o texto brinca com as percepções do leitor enquanto vai dando pistas para sua solução.

Ao citar uma fala da velhinha, “– O senhor promete que não ‘espaia’?”, é feita a menção às variações da língua, termos que estão em desacordo com a norma culta e que

trazem marcas das variações pelas quais a língua tem passado nas diferentes regiões do Brasil. Nesse momento, outros pontos poderiam ter sido abordados que remetessem as variações que temos em nossa própria região. O próprio narrador destaca o termo “espaia” dando a impressão mesma de uma velhinha inculta, mas que apresenta mais astúcia do que os policiais. Ela é a detentora da sabedoria malandra popular e não o policial.

As variações linguísticas da forma como foram apresentadas, distanciaram os alunos do debate e de sua própria realidade, não gerando “eco”, retorno, por parte dos discentes presentes na aula. Em outras palavras, o apontamento das regras de vírgula e da natureza de configuração das palavras, se não remetem ao efeito que trazem para a construção da coesão e coerência que garantem os efeitos pretendidos pelo autor, surgem descontextualizados e em nada contribuem para a formação do leitor. Geraldi (1996) salienta que a sala de aula é o único lugar em que parcelas da língua aparecem descontextualizadas de situações de comunicação. O texto não se realiza se o aluno não tem a oportunidade de compreensão de como os sentidos ocorrem no texto.

Ainda no intuito de tomar o texto para a sala de aula, a professora utiliza os exercícios propostos que citamos abaixo.

PARTE 2 – Estudo do Texto.

Após a leitura do texto responda com atenção:

1- Esse texto é uma:

- a) ☐ narrativa b) ☐ poesia c) ☐ informação d) ☐ crônica

2- É um texto que transmite:

- a) ☐ momentos de tensão b) ☐ comentários policiais
c) ☐ uma situação de humor d) ☐ uma situação triste

3. Que adjetivos (qualidades) você daria a velhinha:

- a) ☐ ingênua b) ☐ esperta c) ☐ caduca d) ☐ cansada
e) ☐ otimista f) ☐ pessimista g) ☐ boba h) ☐ inteligente

4- Que adjetivos (qualidades) você daria ao policial:

- a) ☐ teimoso b) ☐ desconfiado c) ☐ educado d) ☐ ingênuo
e) ☐ compreensivo f) ☐ honesto g) ☐ observador h) ☐ tolo

5- O final do texto é surpreendente? Por quê?

6- Se você fosse o policial teria percebido qual o contrabando? De que forma?

Estes exercícios compõem a página com o conto. É interessante já o fato de que esta folha divide o trabalho com o texto em duas partes: “Parte 1 – Texto” e “Parte 2 –

Estudo do Texto”, que transcrevemos acima. De modo que a segunda parte, deveria oferecer subsídios para que o aluno que “estude” a primeira parte. Dessa forma, o objeto de estudo (texto) se torna passível de entendimento com a constituição de ferramentas, neste caso, exercícios ou questionamentos que exigem dos alunos identificação de categorias textuais, referentes a gêneros, às classes de palavras presentes e a um entendimento possível.

Percebemos que dois exercícios se referem aos adjetivos. Talvez a escolha da professora tenha sido motivada por esses exercícios que tratam de temas que ela vinha explorando com os alunos no decorrer do bimestre – as classes gramaticais. Então, o uso desse texto vem atender a uma necessidade do programa, onde poderíamos nos perguntar se esse programa planejado atende às necessidades dos alunos e aos interesses destes. Esses exercícios (1 e 2) e outras duas questões (3 e 4) realizam questionamentos e oferecem opções entre as quais o aluno deveria marcar uma resposta correta. Tal prerrogativa de atividade retira o caráter subjetivo da leitura. Quando o avaliador questiona o que o texto transmite ao leitor (exercício 2), convoca as impressões que o leitor/aluno teve do texto.

Conforme com a questão 2, poderia esperar que o aluno marcasse a resposta solicitada em que o texto retrata uma situação de humor. Mas isso excluiria a possibilidade de que alguém denote uma situação de tristeza ou até mesmo de tensão por incluir uma senhora idosa no cometimento de crimes. Como é solicitada a inferência do aluno sobre o texto, as respostas precisariam ser abertas. No tocante ao Exercício 1, lemos: “Esse texto é uma:”, sentença seguida de quatro opções: narrativa, poesia, informação e crônica. Uma questão como esta demanda que os alunos já compreendam as definições e diferenças entre os gêneros textuais que são elencados como possíveis respostas.

As questões 3 e 4 apresentam grandes problemas, especialmente no contexto da tendência de explorar principalmente as regras gramaticais com o texto. Esses exercícios convocam a percepção que os alunos tiveram das personagens presentes na narrativa. Para aproximar a linguagem com a abordagem das dez classes de palavras, os exercícios questionam quais adjetivos os alunos atribuem à velhinha e ao policial, colocando entre parênteses o termo “qualidades”, criando a impressão de que adjetivos e qualidades são sinônimos. Podemos aferir que “educado”, “compreensivo”, “honesto” e “observador” sejam qualidades, a depender da situação, também o sejam o “curioso” e

o “ingênuo”. Todavia, “teimoso”, “desconfiado” e “tolo” não são qualidades, mas defeitos. A ironia é que na narrativa tendemos a considerar o policial mais como teimoso, curioso, ingênuo e tolo do que observador, compreensivo e honesto. Ainda que ele tenha qualidades, o texto não as destaca, porque não interessa para o desenvolvimento da trama.

Por fim, salientamos que as questões 5 e 6 oferecem as primeiras oportunidades abertas de um trabalho de reflexão. Aos alunos é questionado, na questão 5, “O final do texto é surpreendente? Por que?” Nesse caso é solicitado ao aluno que responda a questão de acordo com a compreensão estabelecida no decorrer da trama, isso faz com que o aluno reflita sobre o sentido proposto no texto. Em seguida, na questão 6, os alunos são levados a se colocarem no lugar do fiscal da Alfândega. Nesta situação, eles conseguiriam perceber o tipo de contrabando que a velhinha praticava? E de que forma? A resposta à primeira questão direciona o aluno para o modo de construção do texto. Como já observamos, o narrador dá pistas para a solução do mistério. A resolução do caso pode ser conseguida na própria materialidade do texto, embora haja pistas falsas no intuito de dificultar a resolução antes do final. Desse modo, essa questão leva o aluno a pensar na estrutura textual, nos efeitos que vão sendo criados pelo narrador. A ironia sutil com que é tratado o fiscal e a velhinha sugere de fato a ocorrência de um contrabando.

Por outro lado, a questão 6 sai do texto e procura criar uma situação representada, semelhante à vivida por aquelas personagens. Neste caso a reflexão do aluno não depende do modo de construção do conto, mas de uma auto-avaliação da qual se pretende responder à pergunta. Talvez haja aqui uma tentativa de relacionar o texto lido às experiências de vida do aluno, criando a possibilidade de contextualizar a leitura. Mas essa questão, assim como as demais que compõem a “Parte 2”, não consegue passar disso, de tentativa. O elaborador dessas questões toma o recurso – o suspense – como efeito. Acreditamos que o suspense, ou a surpresa, existe neste conto porque o narrador projeta um leitor que não esperaria uma ação dessas para uma velhinha. Portanto, a surpresa depende, entre outras coisas, de uma concepção que temos da velhice. A velha é, no conto, sagaz, audaciosa e esperta. Ela sai do estereótipo de ingenuidade.

Portanto, embora mal construídas, as questões 3 e 4 são as que oferecem uma abordagem desse efeito último do texto. Se o elaborador tivesse pensado em questionar,

por exemplo, qual a imagem criada da velhinha e do policial no conto, e qual o diálogo ou relação que essas imagens mantêm com as que os alunos possuem, então teria possibilitado uma leitura mais abrangente que tocaria no centro da questão. Isso se não tivesse colocado opções, restringindo as possibilidades de análise dos alunos. Assim, apesar de as questões 5 e 6 trazerem a possibilidade de reflexão e relação com as experiências de vida dos alunos, não tocam no que é essencial no texto, mas cuidam dos recursos de que o narrador dispõe para sua escrita.

Entre os gêneros textuais que são levados para a sala da EJA, o texto jornalístico ocupa um lugar de destaque. Durante o período em que observamos essas aulas, a utilização de reportagens, notícias, ocupou a maior parte dos momentos de leitura. Alves (2013, p. 181) trata das especificidades do ensino de adultos. Para a autora, há a necessidade de aulas “[...] pautadas pela existência de relações dialógicas em sala de aula, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos que possibilitem a discussão e a problematização da realidade do sujeito da EJA.”. Em seguida, ela cita as idéias de Freire (1997) para argumentar que:

[...] o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica; tal mudança corresponde à essência do processo de conscientização, que, segundo Freire, só pode ocorrer pelo exercício da reflexão crítica da realidade social. (ALVES, 2013, p. 181).

As três reportagens que selecionamos para análise – “Respeitar os idosos é aceitar o próprio futuro”, “Aborto no Brasil” e “Infância de pequenos brasileiros se perde nos lixões” – trazem temas de relevância social na atualidade. O envelhecimento da população, o controle da natalidade e o trabalho infantil parecem constituir uma teia de discussão acerca da composição social brasileira. No diálogo entre estes três textos, podemos encontrar o ponto de apoio que poderia nortear o debate: a população aumenta, o que cria exclusões e ocorrência de trabalho infantil, por outro lado, o aborto é combatido pela legislação brasileira como “crime contra a vida”. Uma questão complexa é colocada para debate, o que demanda do aluno seus conhecimentos de mundo, sua percepção da realidade social e o movimento de reflexões que permitam uma análise crítica sobre cada posicionamento apresentado nos textos.

Podemos localizar o posicionamento teórico da professora que selecionou esses textos para leitura em sala de aula. Ela entende a leitura na EJA como o espaço para se

debater questões relacionadas à realidade social. Todavia, acreditamos que é possível tomar os conhecimentos de mundo que o aluno possui em outros gêneros textuais, tal ação não se restringe ao uso de textos jornalísticos. Também, levar para a sala de aula uma reportagem não é garantia, por si só, que o aluno terá a oportunidade de debater e problematizar sua concepção de mundo, rumo à uma conscientização crítica da realidade. A pesquisadora Alves (2013) observa inclusive que os turnos de fala, ou seja, o espaço de voz do aluno, é controlado pelo professor que é legitimado como quem pode distribuir as falas na sala de aula. Em sua análise, uma receita é lida numa aula, e a pesquisadora argumenta que o discurso dos alunos se insere na fala da professora como complemento, não como objetivo para a aula.

Como observamos quanto à leitura de “Velha Contrabandista”, o texto literário – narrativo ou poético – oferece também a devida problematização de uma concepção da realidade. Por sua vez, aferimos que esta metodologia depende mais dos direcionamentos do professor do que do gênero textual que é utilizado. Seja como for, a evidência do texto jornalístico nessas aulas, torna possível, ainda que não realizado, uma profunda discussão sobre temas atuais que podem interessar ao aluno adulto. A faixa etária alvo da EJA é justamente aquela que se encontra com a função de educar, ela mesma, uma faixa etária mais jovem, e ser educada, no âmbito da hierarquização familiar e social, por uma faixa etária mais velha. Desse modo, discutir o respeito, as exclusões sociais e o aborto se tornam temas de interesse geral para esses alunos.

“Respeitar os idosos é aceitar o próprio futuro” é um texto que toma casos de leitores para organizar argumentos em torno do respeito devido aos idosos. Ali, o autor coloca que deveríamos ensinar as crianças e jovens a respeitar os idosos, lembrando-nos que um dia todos o seremos. Na aula da EJA, o aluno pode se perceber nesse lugar de intermediação entre a criança e o idoso. O primeiro ponto a nos chamar a atenção, especialmente no diálogo que se torna possível entre este texto e o que analisamos anteriormente, é a subdivisão das “partes” que integram a página utilizada pela professora na sala de aula. Lembramos que no texto “Velha Contrabandista”, que o material usado pela professora dividia as atividades em “Parte 1 – Texto” e “Parte 2 – Estudo do Texto”. Para esta reportagem, o material propõe três partes: “Parte 1 – Texto”, “Parte 2 – Estudo Interpretativo do Texto” e “Parte 3 – Gramática e Estudo da Língua”.

Percebemos uma diferença crucial entre “Estudo do Texto” e “Estudo Interpretativo do Texto”. Temos o efeito de que, no caso desse segundo texto, o elaborador das atividades pretenda possibilitar um estudo que preze pela interpretação do texto lido anteriormente. Pelo que observamos nos exercícios que foram propostas após a leitura de “Velha Contrabandista”, algumas questões propunham um tipo de interpretação, outras pretendiam que o aluno reconhecesse dados da estrutura textual, seus aspectos formais. A Parte 2 deste segundo texto explora, em seus oito exercícios, especificamente a procura de informações contidas em cinco parágrafos.

A fim de refletir sobre a disposição dos textos e a metodologia de abordagem adotada para leitura, nos servimos dos apontamentos teóricos de Kleiman (2004). A autora observa o seguinte:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto. (KLEIMAN, 2004, p. 13)

Kleiman (2004) afirma que o aluno, para responder às questões levantadas pelo material didático, se serve de estratégias micro e macroestruturais explorando a formação de padrões de escrita e a organização interna do texto, sua coesão e coerência, bem como as relações entre a realidade linguística e o real social. Com base nessas idéias, indagamos: o que é proposto no material utilizado como interpretação do texto, oferece meios para que o aluno construa sentidos sobre o texto, ao acessar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, o conhecimento de mundo? Na tentativa de responder a essa indagação, temos que considerar que a discussão sobre a realidade social é complexa e, como bem pontuou Kleiman (2004), o próprio ato de ler o é. Em outras palavras, qualquer trabalho a ser desenvolvido com a leitura desses textos demandará a reflexão crítica dos alunos. Se isso não ocorrer não haverá leitura, no sentido de que não será possível uma construção de sentidos sobre o texto.

Citemos as questões da “Parte 2 – Estudo Interpretativo do Texto”, para que possamos situar essas colocações.

Parte 1- Texto: Respeitar os idosos é aceitar o próprio futuro

O que temos ensinado aos nossos filhos a respeito da velhice? Pelo jeito, não temos passado boas lições sobre o assunto, e quem levantou o tema de nossa conversa de hoje foi o pai de um bebê de dez

meses. Em sua correspondência, ele conta que teve de ir a um ambulatório de um hospital e, na sala de espera, encontrou muita gente. Acomodados nas cadeiras disponíveis no local estavam vários jovens e adultos e, em pé, várias senhoras -com mais de 70 anos-, uma delas cega. Parece que ninguém "viu" as idosas, ou seja, ninguém cedeu o lugar mais confortável a elas.

"O que aconteceu? De quem é a culpa pelo comportamento dessa geração que não se importa se um senhor com bengala está em pé com muito custo? Das escolas? Dos pais, que não ensinam o respeito aos outros -ou, se ensinam, praticam o oposto?" A indignação e a reflexão de nosso leitor, expressas nessas perguntas, fazem muito sentido. Só que pais e escolas não estão sozinhos nessa história.

É bom lembrar que vivemos um tempo em que ninguém quer envelhecer: usamos todos os recursos para maquiagem a idade e temos bons motivos para isso. O velho não é bem-visto -nem sequer é visto- pela sociedade. Quem tem mais de 50 anos tem dificuldade para arrumar emprego, encontrar um parceiro quando está sozinho, ter um programa de lazer adequado e ser respeitado pelas crianças e pelos jovens. A palavra "coroa" deixou de ter um sentido carinhoso -se é que um dia já teve- e passou a ser pejorativa. Ofende-se quem é chamado de "coroa", mas a mesma pessoa pode sentir-se orgulhosa quando o adjetivo escolhido é "animal". [...]

Parte 2 – Estudo Interpretativo do Texto

- 1- Que informação tem no primeiro parágrafo? Qual importância no texto. Fale.
- 2- É bom lembrar que vivemos um tempo em que ninguém quer envelhecer... Fale a informação contida no parágrafo.
- 3- Respeitar o velho escondido até na denominação “terceira idade” ou “melhor idade” não é apenas uma questão de bons modos. Explique de acordo com o parágrafo.
- 4- Que informação tem-se no segundo parágrafo do texto? Fale.
- 5- No terceiro parágrafo o autor faz o seguinte questionamento: “O que aconteceu? De Quem é a culpa pelo comportamento desta geração... Dê a sua opinião.
- 6- De acordo com o texto a população brasileira envelhece, e os dados do censo são prova disso. O que informa o texto? Fale.
- 7- No texto temos uma nota na revista “veja”: Que informação temos? Fale.
- 8- Em que momento no texto o autor faz uma observação de uma cena interessante que se passou no supermercado? Fale.

Vamos discutir essas questões a partir do que o texto aborda. O autor reúne um conjunto de informações que apontam um modo de pensar acerca da relação dos mais jovens com a população da terceira idade. Neste sentido, o elaborador das questões requer do aluno que ele consiga extrair as informações trazidas no texto e que colaboram com um ponto de vista em relação ao desrespeito com o qual os idosos são tratados. O problema é a formulação dos questionamentos. Nas questões 2 e 3, o elaborador retira fragmentos do texto e pede que o aluno fale ou explique as informações contidas nos quinto e sexto parágrafos, respectivamente. A própria

formulação dessas questões compromete o entendimento dos alunos que podem sentir dificuldades em compreender o que está sendo solicitado.

Desse modo, o estudo da parte 2 não é interpretativo, mas significa a procura e reconhecimento de informações que o autor usou em seus argumentos. A questão 6 é categórica: “O que informa o texto? Fale.” O encontro das informações pertinentes no texto é, sem dúvida, um passo importante para a interpretação. Mas a leitura não pode ficar só nisso. É necessário que pontuemos que o texto jornalístico não é meramente informativo. O professor precisa demonstrar ao aluno que a notícia costuma carregar marcas ideológicas do autor do texto e do meio de comunicação que o vincula. No caso desse texto sobre os idosos, se os alunos restringirem sua reflexão apenas ao encontro das informações, terão restringida a possibilidade de aferir como o autor do texto se serve dessas informações para construir um posicionamento frente ao tratamento que é conferido aos idosos na sociedade. É possível notar, neste sentido, a rica oportunidade na sala de aula, os alunos podem ser ensinados a avaliar seu próprio contexto, retirar informações de diversos locais, assim como fez o autor do texto, e elaborar seu próprio posicionamento.

Seguindo essa linha de raciocínio, estabelecemos um interessante diálogo com o texto “Infância de pequenos brasileiros se perde nos lixões.” Neste, o autor usa uma matéria de jornal para discutir os aspectos jurídicos do trabalho infantil. A notícia utilizada traz a narrativa da vida de Renata, uma catadora de lixo de Arco Verde, interior de Pernambuco. O cenário em que ela, grávida, vive e trabalha com os três filhos é descrito no texto. Também, é narrada a rotina da catadora com suas crianças. Analisando a descrição e narração, o texto vai apresentando informações acerca da vida dos catadores de lixo, o que, em seguida, sustentará os argumentos jurídicos e a opinião dos especialistas que o autor convoca para sua análise dessa realidade social. Todavia, a notícia não se prende à mera descrição ou narração, mas o autor opina sobre a situação, em trechos como o seguinte: “A vida não reserva muitas escolhas para as crianças que vivem no lixo. Perto do trabalho, longe da escola, elas deixam de preparar o futuro. Perpetuam um ciclo de miséria e de exclusão.”.

Infância de pequenos brasileiros que se perde nos lixões

A vida de Renata da Silva, de 21 anos, é uma correria. Ela tem três filhos para criar e está com dois meses de gravidez. A caçula, Jenifer, de apenas 1 ano, reclama da água fria do banho de lata. A casa de poucos móveis e nenhum conforto é muito pequena. A família sobrevive do que cata no lixo. As roupas, os brinquedos e até os óculos que fazem a felicidade de Maria foram jogados fora. Todos os dias a família

tem uma rotina dura para cumprir. Renata e as três crianças vão juntas procurar as sobras no lixo. A carroça, puxada pelo jegue, é o transporte. E lá vão eles, sacolejando de rua em rua. As crianças se equilibram. Maria, de 4 anos, é a mais velha e tenta segurar os irmãos menores.

Renata tem pressa. A concorrência de catadores em Arco Verde, no sertão de Pernambuco, é grande. Ela não para nem para amamentar a bebê. Maria também trabalha. A menina aprendeu muito cedo a revirar os sacos de lixo à procura do que precisa. A comida que a pequena catadora encontra logo é divida com os irmãos. “Elas começam a comer, gostam. A gente é acostumada assim. Muita coisa que a gente acha no lixo as crianças comem. Elas são muito novinhas, mas a gente só pode criar assim, não tenho com quem deixar, tenho que levar para onde for”, conforma-se Renata. Maria, tão pequena, também vai aprendendo a retirar a sobrevivência do lixo. “Meu sonho é que esse não seja o futuro para ela. Mas é o único jeito, é nossa sobrevivência”, diz a mãe. A vida não reserva muitas escolhas para as crianças que vivem do lixo. Perto do trabalho, longe da escola, elas deixam de preparar o futuro. Perpetuam um ciclo de miséria e de exclusão. [...]

Estudo do texto leia atentamente e responda.

- 1- No Brasil, a entrada no mercado de trabalho só é permitida a partir dos 16 anos. Fale de acordo com o texto.
- 2- Por que os especialistas estimam que a situação é mais dramática no nordeste?
- 3- Quem deve erradicar o trabalho infantil em lixões no país?
- 4- No lixo, o perigo esta sempre por perto. Fale
- 5- A menina catadora não realizou o sonho. Fale
- 6- Como há praticamente todo o mundo aqui no Brasil. Fale de acordo com o parágrafo.
- 7- Quando se vive do trabalho no lixo são consumidos vários alimentos. Qual a situação desses alimentos?

Desse modo, entendemos que o motivo da descrição e narração consiste na elaboração de um texto dissertativo. O professor pode demonstrar ao aluno a linha que divide, no interior do texto, a narração da dissertação. O ponto de vista do autor, seu posicionamento acerca do trabalho infantil degradante que ocorre em lixões espalhados pelo país, determina a imagem que ele cria do cenário e da vida desses catadores. A presença aí de um parecer de um posicionamento ideológico que o professor pode evidenciar, demonstrando aos alunos que o jornal não apenas informa, mas traz, em suas reportagens ou notícias, a dissertação. Em outras palavras, os meios midiáticos acabam por formar a opinião do público ao construírem argumentos que se pautam em textos aparentemente informativos.

Essa possibilidade de leitura não aparece nas atividades que são propostas como “Estudo do Texto”. De modo que as questões, assim como as relacionadas ao texto sobre os idosos, apenas requerem a procura de informações no texto. Podemos citar como exemplo a questão 7, onde lemos: “Quando se vive do trabalho no lixo são consumidos vários alimentos. Qual a situação desses alimentos?” Essa pergunta não contempla a discussão sobre o modo como o autor agencia as informações sobre os

alimentos para auxiliar em seu argumento da degradação do trabalho infantil. O aluno não consegue, apenas por essa questão, compreender que o autor não está, na matéria, apenas narrando o fato de que uma criança coma alimentos encontrados no lixo, mas procurando sensibilizar o leitor para uma parcela de nossa realidade social capitalista.

Outra questão, a 1, deixa clara a impressão de que só cabe ao aluno reconhecer informações que já estão presentes no texto: “No Brasil, a entrada no mercado de trabalho só é permitida a partir dos 16 anos. Fale de acordo com o texto.” Esta atividade, confusamente elaborada, apenas deixa a entender que o aluno deve falar sobre as informações contidas no texto acerca da entrada no mercado de trabalho. Essa inferência sobre o texto cria o efeito de que as informações contidas nele se relacionam diretamente, são retrato de uma realidade social no país. Desse modo, cria-se o efeito de totalidade, de única visão ou sentido único para o texto, já que há apenas uma realidade a ser retratada. Lajolo (1986) afirma sobre a relação mantida no texto entre um escritor e um leitor, relação mediada pelo texto que apresenta uma concepção de mundo que oferece instrumentos para que o leitor compreenda a realidade a sua volta. Assim, os sentidos do texto apenas indiretamente se relacionam ao real, e isso a depender das condições de produção dos interlocutores.

Lajolo (1986) fala da complexidade da leitura na aula de Língua Portuguesa. A autora nos permite considerar que o papel do professor de língua, primeiramente, é o de demonstrar como o texto materializa na língua todos esses embates ideológicos que estão em circulação na sociedade. Acreditamos, com base no que Lajolo (1986) nos expõe, que a leitura deve privilegiar, tanto quanto possível, durante a aula de língua portuguesa, a interpretação textual, sem menosprezar as experiências de vida do aluno, entendendo o contexto que diferencia um aluno da EJA de um aluno da escola regular. Segundo a autora: “O que é complexo – ou melhor, complexa, no bom texto – é a relação que ele permite instaurar entre ele (texto) e seu leitor. Esta relação é tanto mais complexa quanto mais maduro for o leitor e melhor for o texto.” (LAJOLO, 1986, p. 58)

Um texto jornalístico se refere a algo fora de si – a notícia é sempre, também, o narrar de algo do mundo que repercute efeitos para a produção de sentidos no material verbal. Todavia, no campo da interpretação acreditamos que interessa ao professor explorar o modo como uma determinada situação ou evento do mundo real foi conduzida para a produção de sentidos no texto. A relação entre o texto e o real deve ser a conduzida entre o que o texto diz, os sentidos que são possíveis de serem construídos,

e a experiência de vida dos alunos. Ao retomar apenas, e restritamente, as informações contidas no texto, o elaborador impediu que o aluno pudesse realmente interpretar o texto.

No caso do texto sobre os idosos, por exemplo, após levar o aluno a trechos do texto, o elaborador deixa uma brecha para a opinião. Mas nos atentamos a como essa brecha é construída: “5- No terceiro parágrafo o autor faz o seguinte questionamento: ‘O que aconteceu? De quem é a culpa pelo comportamento dessa geração... Dê a sua opinião.’ O aluno apenas poderá entender que deve não dar a sua opinião sobre o problema do desrespeito, não é necessário acessar sua própria escala de valores ou experiências para responder, mas retoma o que o autor disse. O procedimento de pergunta bloqueia o pensamento crítico, o máximo que consegue realizar é o aperfeiçoamento na procura de informações. O que estamos tentando argumentar neste nosso trabalho é que não basta o encontro dessas informações. Se o aluno não for capaz de pensar criticamente sobre elas, não poderá fazer interpretação e não ganhará autonomia na leitura. Ele não poderá relacionar o texto à sua própria realidade, sem esse vínculo a saída do senso comum não se processa.

O texto “Aborto no Brasil” é muito elucidativo para que percebemos essas implicações. A reportagem noticia uma decisão do Supremo Tribunal Federal, a de descriminalizar o aborto de fetos sem cérebro, e a partir dessa notícia apresenta argumentos a favor e contra o aborto nas mais diferentes condições da mãe, do feto e da gestação. Portanto, o autor realiza um passeio entre os diferentes posicionamentos para, depois, opinar sobre o assunto, ao que tudo indica favoravelmente à legalização do aborto. No trecho a seguir, o autor do texto diz que o aborto é conseqüência dos problemas sociais pelos quais o país passa: *se no Brasil, os índices de desemprego fossem baixos, as oportunidades de vida fossem iguais para todos, a educação chegasse realmente a todos os brasileiros, com certeza nossas mulheres não seriam levadas ao engano da gravidez indesejada e ao conseqüente aborto clandestino que, aliás, todos nós sabemos que é muito perigoso.* Este trecho contradiz toda a argumentação contrária e favorável ao aborto. No decorrer do texto, ele argumenta justamente a complexidade da questão e a dificuldade em se chegar a um acordo diante de todas possibilidades numa sociedade diversificada como a nossa. Aqui, ele parece reduzir o problema à desigualdade social, “com certeza” as mulheres, se tivessem acesso ao mercado de trabalho e igualdade de condições de vida não engravidariam indesejadamente. E a

gravidez indesejada tem como “conseqüente” o aborto clandestino. É de se supor, nesse argumento que a falta de emprego e de igualdade seja a única causa da gravidez indesejada, por isso levam necessariamente ao aborto. A falta de conhecimento, de estrutura familiar, os índices de criminalidade, a falta de experiência, todos argumentos que o próprio autor apresenta no decorrer do texto, são apagados em nome dessa explicação simples.

O autor apresenta um conjunto de argumentos e, por fim, desestrutura seu próprio texto ao silenciar as demais vozes e apresentar uma solução única para o problema. Interessante como o próprio questionário que segue à leitura desse texto também expõe a procura de um sentido único para o aborto e sua legalização. Vamos citar as perguntas e atividades que compõem este questionário.

Aborto no Brasil

Supremo decide por 8 a 2 que aborto de feto sem cérebro não é crime. Com a decisão, STF libera a interrupção de gravidez de feto anencéfalo. Lei criminaliza aborto, com exceção dos casos de estupro e risco para mãe. Débora Santos Do G1, em Brasília.

Após dois dias de debate, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu nesta quinta-feira (12) que grávidas de fetos sem cérebro poderão optar por interromper a gestação com assistência médica. Por 8 votos a 2, os ministros definiram que o aborto em caso de anencefalia não é crime.

A decisão, que passa a valer após a publicação no "Diário de Justiça", não considerou a sugestão de alguns ministros para que fosse recomendado ao Ministério da Saúde e ao Conselho Federal de Medicina que adotassem medidas para viabilizar o aborto nos casos de anencefalia. Também foram desconsideradas as propostas de incluir, no entendimento do Supremo, regras para a implementação da decisão.

O Código Penal criminaliza o aborto, com exceção aos casos de estupro e de risco à vida da mãe, e não cita a interrupção da gravidez de feto anencéfalo. Para a maioria do plenário do STF, obrigar a mulher manter a gravidez diante do diagnóstico de anencefalia implica em risco à saúde física e psicológica. Aliado ao sofrimento da gestante, o principal argumento para permitir a interrupção da gestação nesses casos foi a impossibilidade de sobrevivência do feto fora do útero.

“Aborto é crime contra a vida. Tutela-se a vida em potencial. No caso do anencéfalo, não existe vida possível. O feto anencéfalo é biologicamente vivo, por ser formado por células vivas, e juridicamente morto, não gozando de proteção estatal. [...] O anencéfalo jamais se tornará uma pessoa. Em síntese, não se cuida de vida em potencial, mas de morte segura. Anencefalia é incompatível com a vida”, afirmou o relator da ação, ministro Marco Aurélio Mello. [...]

Estudo do texto

- 1- Aqueles que são defensores do da legalização do aborto o que argumentam?
- 2- Quais as causa quando o aborto é realizado de forma clandestina?
- 3- O estado brasileiro deve se preocupar com a fiscalização e o investimento. Fale de acordo com parágrafo?
- 4- Aborto é crime contra a vida. Por quê?
- 5- O Código Penal criminaliza o aborto, com exceção em quais casos?
- 6- Quais foram as declarações do ministro da Saúde e do próprio presidente Luiz Inácio Lula da Silva?
- 7- Em 2004, o ministro do Supremo Tribunal Federal Marco Aurélio Mello, liminarmente, criou

mais uma exceção, no caso dos fetos Anencéfalos. Fale.

- 8- Com a visita de sua Santidade o Papa Bento XVI, encetou-se uma discussão que a muito vem dividindo as opiniões na sociedade brasileira. Quais?
- 9- Após dois dias de debate, o Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu?
- 10- Aqueles que são defensores da legalização do aborto argumentam que legalizá-lo, não significa considerá-lo um ato ético. Fale.
- 11- Há uma realidade mortal por de trás dos abortos no País. Fale.
- 12- Faça um texto argumentativo. Você é contra ou a favor do aborto? Justifique.

O elaborador deste questionário, até a questão 11, apenas solicita que o aluno identifique os argumentos do outro, dos especialistas consultados e do próprio jornalista autor do texto. A questão 4 chega a reproduzir a fala do ministro relator da matéria no Supremo, e pede que o aluno, ao concordar obrigatoriamente com a afirmação do ministro, mencione por que o aborto é crime contra a vida. Dessa forma, o aluno não é levado a pensar sobre o aborto, sobre a vida, as condições de sua existência, já que o Supremo apenas legalizou o aborto de fetos sem cérebros, mas a buscar nas próprias palavras do ministro a argumentação. Isso impede que o aluno desenvolva habilidade autoral, que constitua autonomia e pensamento crítico.

Talvez o aluno pudesse considerar as diversas questões em torno da vida – necessidades de alimento, de moradia, de proteção do Estado que garantam o acesso aos serviços de saúde e educação. Teríamos aí uma concepção simbólica do que seja a vida, embora o ministro tenha citado apenas a concepção fisiológica: a vida do ser depende do cérebro, logo sem cérebro não há vida. De qualquer modo, essas questões não permitem uma interpretação que leve o aluno a problematizar sua concepção de mundo a partir do texto. Na realidade, ele apenas procurará reconhecer no texto as informações pertinentes à resposta “correta” para a questão. Koch (2008) nos confere a medida do problema de uma questão semelhante a esta ao afirmar que “[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” (p. 11). O que é requerido do aluno nessas questões é apenas decodificação, reconhecimento de partes da estrutura textual que forneçam as informações que respondam ao questionamento.

Ao final do questionário acerca do texto sobre aborto, o elaborador propõe: “Faça um texto argumentativo. Você é contra ou a favor do aborto? Justifique.” O

decorrer da leitura não fornece ao aluno condições para que produza um texto satisfatório. As atividades resolvidas anteriormente não possibilitaram aos leitores a reflexão a respeito da temática apresentada, eliminando assim a interação do sujeito leitor e texto. A superficialidade das questões, que requeriam a localização de informações no texto, impede que o aluno faça relação do tema com sua própria realidade. Provavelmente, teremos textos que apenas usam argumentos já contemplados na leitura e não alcançarão os pontos de vista dos alunos. Conforme as atividades, o leitor/aluno terá simplesmente que deslocar-se ao texto para localizar/copiar o restante do parágrafo, para reproduzir o que as questões solicitam. Pode-se verificar, portanto, diante do que apresentamos, que se torna impossível a reflexão que propicie satisfatória interpretação dos textos. Tal fato anula a interação dos alunos e professores, mediados pela leitura.

Na leitura do texto “Assalto”, em que se cria a possibilidade de trazer discussões relevantes sobre a língua e a comunicação social, bem como sobre efeitos que a falha na comunicação pode trazer, e terminar com exercícios deslocados, significa perder a oportunidade de um trabalho relevante para a formação do leitor. Com essas colocações, tomamos o texto para analisar possíveis leituras que poderiam ser trabalhadas em sala, dialogando-o com o texto (música) de Almir Sater.

“Assalto” de Carlos Drummond de Andrade

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de um admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua?

Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

— Um assalto! Um assalto! — a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado, escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.

Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto. Se a fruta cai no chão, já não é de ninguém; é de qualquer um, inclusive do transportador. Em ocasiões de assalto, quem é que vai reclamar uma penca de bananas meio amassadas?

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora.

Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim do assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.
— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.
— É uma mulher que chefia o bando!
— Já sei. A tal dondoca loira.
— A loura assalta em São Paulo. Aqui é morena.
— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.
— Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!
— Vai ver que está caçando é marido.
— Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!
— Sangue nada, é tomate. [...]

Entendemos que o professor precisa buscar meios de demonstrar aos seus alunos que o falante / escritor detém determinados recursos à sua disposição para a produção textual, para a comunicação. Ao aluno deve ser ensinado que o uso de certas construções sintáticas, por exemplo, podem favorecer ou prejudicar o entendimento de um texto, bem como alterar completamente os sentidos presentes. O uso de textos poéticos favorece a oportunidade de verificar os recursos expressivos da língua e o professor não pode desperdiçar a oportunidade de assinalar, por exemplo, que uma palavra como “assalto” terá diversos sentidos possíveis a depender do contexto em que aparece. Lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 74):

[...] a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação.

O título do texto de Drummond pode suscitar diferentes sentidos. No decorrer da leitura, um sentido recebe destaque pelo modo como a narrativa é construída e as personagens retomam atribuem o sentido da criminalidade, do roubo. Todavia, o fim da história trabalha com o rompimento de expectativas e uma advertência para os múltiplos sentidos que uma palavra pode adquirir, quando posta em uso. Sobre esse ponto, a contribuição de Koch (2008) é bem produtiva. A autora salienta:

[...] vê-se, pois, o contexto como constitutivo da própria ocorrência linguística. É, nesse sentido, que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas o discurso se encarrega de fornecer condições para a sua interpretação unívoca. O contexto é, portanto, um

conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto. (p. 17)

“Isto é um assalto”, dito por um grupo de pessoas mascaradas que entram abruptamente em um banco, recebe sentidos de roubo. Já, quando dito por uma senhora que segura um pacote de chuchu, enquanto faz compras numa feira, significa a reclamação pelo preço abusivo do produto. No entanto, sinalizamos que há para a ocorrência da expressão “Isto é um assalto” um deslizamento de sentidos. O assalto, por seus sentidos de apropriação indevida de bens alheios passa a significar a situação em que um comerciante tenta receber pelo produto mais do que vale.

Portanto, o que podemos evidenciar é que os sentidos da reclamação da senhora gorda na feira vêm atrelados a ocorrências anteriores, sentidos já cristalizados sobre o assalto. Ainda que haja deslocamento, ainda que os sentidos sejam outros, a memória discursiva produz interferências para a construção de sentidos para determinada formulação, os sentidos de um texto podem ser sempre outros, porque o modo de dizer, bem como a compreensão do que é dito, é condicionada às condições de produção dos interlocutores. “A” passa a ter sentidos de “B”, todavia não perde no todo a identidade de “A”. Essa transferência de sentidos ocasiona a multiplicidade de sentidos presente em um texto, o que gera a ambigüidade, a necessidade de uma visita ao contexto como meio para entender o texto.

Tratando - se de um texto poético, é de se perceber que o autor tenta conduzir o leitor para certas impressões. Os efeitos do texto poético se realizam numa expressão da realidade que procura tornar em imagens uma concepção subjetiva da realidade. Notemos que em nenhum momento o eu lírico afirma que esteja acontecendo um assalto a mão armada, mas vai apresentando, aleatoriamente, as falas das personagens que vão construindo a imagem do que pretensamente está acontecendo. Dessa forma, a confusão que se instala se deve mais às condições sociais que produzem o desespero na rua que ao fato em si. No PCN (2006) lemos que o texto poético oferece a construção de uma realidade à luz das impressões subjetivas do poeta. Em “O Assalto”, as personagens trazem a medida de uma expectativa rompida. De um possível assalto a uma rotineira reclamação pelos preços, a passagem a um evento cotidiano que traz a tona todo o emaranhado de uma situação social que produz o desespero.

Entendemos que o professor deveria convocar as hipóteses dos alunos para a discussão sobre o texto. Assinalamos o pensamento de Kleiman (2004), segundo o qual quanto mais expectativas o aluno cria, quanto mais ele tenta prever o desfecho do texto literário, maior é a contribuição da leitura para sua formação. Segundo as palavras da autora:

[...] ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 151).

A quebra da expectativa, ou sua confirmação, permite ao aluno conhecer sua própria concepção da vida. Desta forma, se torna possível ao aluno a reflexão crítica sobre o posicionamento que assume diante de certos fatos sociais que o cercam, e isto é fundamental para a formação do leitor. Neste sentido, salientando a importância do texto artístico para o desenvolvimento do aluno, conforme Martins (1994), mas todo objeto que produz sentidos – imagem, música, foto, a cidade, Etc.

A articulação de diferentes gêneros oferece ao aluno diferentes modos de perceber a realidade. A leitura traria novas concepções e a compreensão de que imagens estereótipos, não conseguem oferecer um conhecimento adequado sobre o mundo. Assim, pensamos que os efeitos de sentido presentes no texto de Drummond estão voltados para o rompimento de impressões sociais precipitadas. Ao trazer um tema aparentemente banal, o preço alto do chuchu, o eu lírico nos convida para as consequências da situação. O medo e o desespero se espalharam por toda a rua, todos ficaram curiosos em relação ao suposto assalto.

As atividades de estudo pelas quais abordam a terceira parte do texto “Assalto” contempla semelhantemente ao que ocorre com o texto “Respeitar os idosos é aceitar o próprio futuro”. No caso do texto sobre os idosos, essa terceira parte é intitulada “Gramática e Estudo da Língua”, no caso do texto de Drummond é “Estudo da Gramática”. A organização das atividades prevê a separação entre o momento de estudar o texto e estudar a gramática, o que cria o estudo de uma gramática descontextualizada da produção textual.

As atividades que compõem a terceira parte do estudo sobre gramática são as seguintes:

Texto: Respeitar os Idosos é aceitar o próprio futuro Parte 3- Gramática e Estudo da Língua 1- Identifique os sujeitos das orações abaixo a) Chegou atrasado b) Lucas foi aprovado c) João e Maria foram ao cinema d) Vende-se carro 2- Grife os substantivos e circule os adjetivos. a) casa, belo, alto, cadeira, mesa, lápis b) sala, carro, amoroso, carinhoso, alegre c) sapato, cabelo, delicioso, amargo, verde 3- Marque a alternativa em que só há verbo de ligação. a) gostar, abrir, levantar, comprar, ficar b) ficar, permanecer, sorrir, falar, chegar c) ficar parecer, ser, estar, permanecer 4- Aponte o sujeito e predicado das orações a) Carlos foi aprovado b) Alunos e professores foram ao cinema c) Lucas comprou um carro d) Mataram um homem.	Texto: Assalto Estudo da Gramática 1- Classifique os sujeitos e predicados das orações abaixo. a) Alunos e professores leram o livro. b) Os meninos corriam pela rua. c) Vende-se carro. d) Compraram uma casa. 1- Identifique o predicado verbal, nominal e verbo-nominal. a) O professor comprou o livro. b) A menina é triste. c) O aluno escreveu o poema pacientemente. d) A menina bateu na porta com raiva.
---	--

Notamos que as questões citadas acima, realizadas após a compreensão do texto é um pretexto para o trabalho mecânico de atividades gramaticais. Sendo assim, o objetivo que consistia em contribuir na formação de leitores, foi relegado à segundo plano. O objetivo inicial previsto não foi contemplado, os discentes não aproveitaram na totalidade os sentidos que poderiam ter sido extraídos do texto e a leitura foi redirecionada para a análise morfológica e sintática.

As sentenças propostas nos exercícios sem qualquer contextualização com o texto lido anteriormente, o que reforça a idéia de separação entre o momento de se pensar o texto e o momento de estudar gramática. Quando Koch (2008) aborda a complexidade da leitura e ressalta que os sentidos são materializados no texto a partir de uma construção verbal apenas permitida pela língua em funcionamento, nos coloca a importância de compreendermos que a gramática caracteriza a descrição de um uso da língua. O uso de frases soltas e descontextualizadas impede que o aluno faça qualquer

relação entre as normas gramaticais e o uso da língua para a produção de textos escritos ou orais.

Koch (2008, p. 63) salienta: “em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto que é constituinte e constitutivo do próprio dizer.”. O que nos demonstra que está na situação de comunicação, na eficiência ou inteligibilidade do fato comunicado, por exemplo, a adequação da regra ao uso da língua. A citação indiscriminada de frases-exemplo não permite ao aluno a devida reflexão sobre o lugar das regras para a interação verbal. É por isso que Lajolo (1986, p. 52) argumenta sobre a particular natureza do texto. Segundo a autora:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura.

O momento de leitura demanda que o leitor interaja apenas com o texto. A leitura na sala de aula coloca deslocamentos nessa relação do leitor com o texto. Segundo Lajolo (1986), é fundamental que o professor compreenda essa diferença de natureza e reflita sobre que tipo de trabalho quer desenvolver em suas aulas. Percebemos dois problemas no modo como a gramática vem sendo trabalhada nestes textos. Primeiramente, como já expusemos na análise do texto “Velha Contrabandista”, o tratamento das questões gramaticais, quando são tomados trechos do texto, não contempla a reflexão sobre o uso de certos elementos lingüísticos e o efeito deste na produção textual. O aluno se limita a reconhecer estruturas e não percebe outras possíveis configurações, nem o modo como os recursos utilizados e constroem os sentidos pretendidos pelo autor. Em segundo lugar, no exemplo que podemos extrair das atividades de gramática do texto “Assalto”, há a exposição de frases deslocadas, as quais não fazem sentido nenhum além de seu uso para apresentar exemplos e definições da gramática.

Para Martins (1994, p. 32) a leitura: “[...] como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentidos a eles, compreendê-los.” Nessa perspectiva, se faz necessária a reflexão sobre leitor/autor/texto, pois através da leitura, na relação possibilitada pela linguagem, o leitor vai configurando suas condições de produção. Ela se serve da própria noção de texto, não apenas escrito, mas todo objeto

que produz sentidos – imagem, música, foto, a cidade, uma pessoa, para caracterizar o leitor.

Em “Tocando em Frente”, o eu lírico constrói metáforas (boiada, pressa, estrada) para significar a passagem do ser pela vida, conforme podemos ver abaixo:

Tocando em Frente <u>Almir Sater</u> Ando devagar Porque já tive pressa E levo esse sorriso Porque já chorei demais Hoje me sinto mais forte, Mais feliz, quem sabe Só levo a certeza De que muito pouco sei, Ou nada sei Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir Penso que cumprir a vida Seja simplesmente Compreender a marcha E ir tocando em frente	Como um velho boiadeiro Levando a boiada Eu vou tocando os dias Pela longa estrada, eu vou Estrada eu sou Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir Todo mundo ama um dia, Todo mundo chora Um dia a gente chega E no outro vai embora Cada um de nós compõe a sua história Cada ser em si Carrega o dom de ser capaz E ser feliz
--	---

Dessa forma é de suma importante a realização de atividades nesse sentido, para que o aluno/leitor reconheça suas capacidades de produção de sentido, possibilitando-o posicionar-se criticamente em diferentes tipos de textos para alicerçar seus argumentos de diferentes ordens e estilos.

É importante frisarmos o fato de que o espaço para discussão, o que geraria a construção de sentidos possíveis para o texto, não se destaca na ocasião da leitura desses

textos poéticos. Ao contrário, os alunos são levados a questões objetivas que buscam encontrar um sentido único e direcionado por leituras prévias que amarram os entendimentos dos alunos. Vejamos como exemplo as questões sugeridas para este texto de Almir Sater:

1. Assinale mais de uma alternativa que esteja de acordo com o texto:
 - a. ☐ Para o poeta, a vida deve ser levada, tocada como uma boiada, pois não conseguimos entender a imprevisibilidade de ambas.
 - b. ☐ Só é possível ser feliz nesta jornada, depois de um toque de Deus, o velho boiadeiro, que nos impulsiona pela longa estrada da vida.
 - c. ☐ Só através do choro individual e de outros é que descobrimos o valor de um sorriso.
 - d. ☐ Manhãs, maçãs e chuva fazem parte de nossa história, já que não somos donos de nosso destino.
 - e. ☐ Segundo o poeta, para se viver, é necessário entender o andamento da jornada e continuar vivendo.
 2. Marque as afirmativas com V para Verdadeiro e F para Falso, de acordo com o texto:
 - a. ☐ Viver é uma aprendizagem, fruto da observação atenta das alegrias e dos sofrimentos pelos quais passamos.
 - b. ☐ Ser feliz é o destino de todos os seres humanos, independentemente das chegadas e das partidas.
 - c. ☐ A consciência do significado da vida e o dom da capacidade de construirmos a nossa história nos deixa mais fortes, mais felizes.
 - d. ☐ O poeta tem hoje um sorriso de serenidade porque nunca levou a vida com ligeireza.
 - e. ☐ Para podermos saborear a vida, precisamos vivenciar a paz e o amor, entre outros fatores que nos mostram que é possível compormos a nossa história com serenidade.
- Assinale a única alternativa correta:
3. Há várias comparações no texto que nos leva a concluir que o poeta fala:
- ☐ Da boiada
 - ☐ Do boiadeiro
 - ☐ Do sabor das frutas
 - ☐ Dos dias vividos
 - ☐ Do dom da felicidade de cada um de nós
4. Nos versos 5 e 6, o poeta demonstra que se considera um homem:
- ☐ Orgulhoso
 - ☐ Sem cultura
 - ☐ Experiente
 - ☐ Humilde
 - ☐ Sem rumo definido
- Responda com suas palavras:
5. Como era a vida do poeta no passado? Comprove sua resposta com versos da poesia.

Nas questões 1 e 2, os alunos precisam avaliar cada afirmativa para dizer se o que está sendo expresso condiz com os sentidos presentes no texto. Então, o elaborador das questões produz uma série de enunciados sobre o texto, anunciando já que algumas das afirmações não explicam ou se relacionam ao que o texto diz. Essas afirmações falsas significariam impressões ou sentidos errôneos, falhas na compreensão. O que nos permite entender que as questões trazem a premissa de que é possível aferir sentidos errados, conceitos que não estão abarcados pelo texto. Ao aluno caberia o detectar

dessas falsas pistas, anotando aquelas que realmente dão conta de abarcar o que o poeta diz em seu poema.

Esse procedimento de leitura cria alguns efeitos que demandam reflexões. Quando os exercícios trazem as opções de respostas, para que os alunos separem as erradas das certas, impedem que os próprios alunos cheguem a certos sentidos, o que acaba por conduzir a leitura dos alunos. Normalmente, uma questão como as utilizadas pela professora, que segue o modelo de provas de concursos ou vestibulares, agrega cinco possibilidades de resposta. Entre as cinco opções, geralmente uma está correta. No caso que analisamos, quanto ao primeiro e segundo exercícios, o elaborador informa que mais de uma das opções apresenta uma interpretação satisfatória. Quanto aos demais, ele observa “Assinale a única alternativa correta.”

O aferimento de sentidos, o que coloca o acordo do aluno ao que o elaborador leu antes sobre o texto, permite, de certa forma, a evocação de sentidos a partir dos próprios elementos que configuram o texto poético. No exercício 4, por exemplo, o aluno apenas poderá responder à questão se conseguir compreender em que direção as metáforas trabalham seus sentidos. A imagem no poema, da viagem, da boiada que passa pela estrada, faz relação à própria vida humana por este mundo. Na existência do ser os eventos se tornam experiências que vão compondo, pela memória, a aprendizagem e o recorte que torna o ser conhecido, e reconhecível, para si mesmo e para o outro. Neste caso, o leitor precisará extrair das metáforas do texto um significado que permite a atribuição de um adjetivo para o eu lírico.

Além de entender o texto, o aluno precisa compreender as afirmações que são feitas sobre eles. Talvez o leitor possa até conseguir apreender os elementos do poema e construir sentidos sobre o texto. Todavia, esse gesto de leitura, ocorrido, repetimos, dentro das condições de produção do leitor aluno da EJA, terá uma formulação que não coincide necessariamente com a formulação proposta pelo elaborador. O próprio elaborador demonstra reconhecer essa distinção, entre a formulação de idéias para os exercícios e a formulação de idéias por parte dos alunos, ao afirmar, no exercício 5: “Responda com suas palavras.” Desta forma ele coloca que as palavras podem ser as dos alunos, mas a significação dessas palavras, o lugar de onde se fala, precisa concordar com o que fora explorado anteriormente.

O texto, “Cidadania e igualdade”, proposto para estudo, caracteriza, mais uma vez, a utilização do texto como um pretexto para outras atividades, que especificamente a leitura. Propõe questões objetivas de análise lingüística em proveito de estudos do texto.

Cidadania e igualdade

Mais do que em outras épocas da nossa história, o momento em que ingressamos num novo século exige a construção da cidadania e a implementação dos direitos humanos como tarefa de urgência. Realizá-la implica uma série de atitudes que envolvem, antes de mais nada, o indivíduo, o seu grupo, a comunidade e os diversos segmentos da sociedade. Impõe-se a cada pessoa o desafio de acreditar - ou voltar a acreditar, se perdeu tal crença - na possibilidade de uma sociedade justa e solidária, exercitando uma nova consciência crítica, conhecendo a realidade em suas várias nuances e mudando o que precisa ser mudado para uma vida melhor. Ter consciência crítica significa também saber analisar, com realismo, as causas e os efeitos das situações que precisam ser enfrentadas, para, a partir dessa atitude, descobrir os melhores caminhos na busca da transformação social, política, econômica e cultural. Significa, do mesmo modo, abrir-se para as mudanças e capacitar-se, de todas as formas, para absorvê-las. Há hoje cada vez mais espaços para ações de parceria voltadas ao desenvolvimento sustentado e à realização dos direitos humanos. O desafio apresenta-se de duas formas. De um lado, é preciso abrir-se para além dos círculos fechados em que as pessoas normalmente vivem, estimulando o respeito e a cooperação por uma sociedade com menores desigualdades, e de outro, para exercer o direito de cobrar das instituições do Estado a sua responsabilidade na preservação dos direitos humanos. O desafio essencial de cada um de nós é e sempre será fazer respeitar a nossa condição de ser humano vocacionado a uma vida digna e solidária. O princípio de igualdade é a base da cidadania e fundamenta qualquer constituição democrática que se proponha a valorizar o cidadão. Não é diferente com a nossa. Na Constituição de 1988, o direito à igualdade destaca-se como tema prioritário logo em seu artigo 5º : "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)" (Guia Cidadania e Comunidade)

01) A realização da "tarefa de urgência", de que trata o primeiro parágrafo do texto, exige

- A) iniciativas enérgicas por parte do poder estatal.
- B) a defesa do convívio em círculos sociais restritos.
- C) uma nova reforma constitucional.
- D) uma alteração no fundamento da Constituição de 1988.
- E) novas atitudes dos indivíduos e dos grupos sociais.

02) Considere as seguintes afirmações:

- I. As "duas formas" de desafio de que trata o 3º parágrafo acentuam a importância do papel da iniciativa do Estado.
- II. A frase Não é diferente com a nossa, no penúltimo parágrafo, lembra que o princípio da igualdade é básico também na Constituição brasileira.
- III. O direito à igualdade, tratado no artigo 5º da Constituição de 1988, é amplo em relação aos cidadãos brasileiros e restrito em relação a todos os demais.

Em relação ao texto, está correto o que se afirma em

- A) I, somente.
- B) II, somente.
- C) I e II, somente.
- D) II e III, somente.
- E) I, II e III.

Percebemos que as atividades apresentam questionamentos superficiais e de múltipla escolha, com isso faz com que o aluno, para responder, apenas deverá fazer breve leitura para identificar a resposta e marcar a opção correta. Nesse caso o leitor/aluno em formação/construção não fará reflexão sobre o tema abordado nos textos, mas cumprir apenas atividades avaliativas.

Por sua vez o texto intitulado “Cidadania e Igualdade”, identificamos que é bem o foco do que se pretende praticar na EJA: oportunizar o exercício da cidadania para prover meios de garantia de igualdade. Este texto traria a oportunidade para que os alunos debatessem o papel da formação escolar em suas vidas, questionando inclusive os motivos e incentivos para o retorno à escola nessa fase da vida. Teríamos, se assim fosse realizado, o momento propício para que o aluno refletisse criticamente sobre sua relação com a escola. Todavia, a professora conduziu os alunos, quase imediatamente após a leitura em voz alta, para questões de múltipla escolha.

As questões propostas para este texto se diferem fundamentalmente aquelas dos textos poéticos, restringindo ainda mais qualquer interferência do aluno e possibilidades de reflexão crítica. Os exercícios exigem que os alunos apenas voltem ao texto para localizar respostas diretas que apenas uma leitura superficial já seria capaz de conceder.

Considerações finais

Este estudo buscou pesquisar sobre a prática do ensino da leitura no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Teve como objetivo observar o ensino da leitura nessa modalidade de ensino. A partir das observações realizadas na sala de aula, notamos que a leitura faz presente em todas as aulas, por meio de textos de diferentes gêneros, entre os quais: conto, jornalístico, música, entre outros.

Buscou-se por meio do referencial teórico levantar as concepções de leitura acerca da prática na sala de aula da EJA. Entendemos que o conhecimento já adquirido do aluno é determinante durante a leitura. As inferências que o leitor realiza com base em marcas formais do texto em que conhecimento lingüístico, textual e na sua própria concepção de mundo, devem ser ativados durante o processo da leitura. Para Koch (2008) o aluno precisa interagir com o texto. A autora ressalta que a interação diz respeito ao modo como o sujeito recebe o texto e age sobre ele para a produção de sentidos.

Com base nas análises dos textos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que alguns textos contemplam as necessidades e especificidades próprias dos alunos da EJA, no entanto percebemos que só a leitura mecânica não é suficiente para formar um bom leitor. Verificamos que as propostas de atividades após as leituras, privam os alunos/leitores a interação essencial com texto, incapacitando-os de assumir um posicionamento crítico-reflexivo. Acreditamos que a importância da leitura na sala de aula, é a formação do leitor. Essa formação depende, conforme lemos nos apontamentos teóricos que embasam este trabalho, da metodologia aplicada em sala de aula.

Portanto, considerando que a escolha do conteúdo não fique restrita às propostas do Livro Didático, o professor pode recair nas mesmas estruturas que o regem. Ou seja, acreditamos que mais do que se libertar de um programa rígido que retêm os saberes, o professor precisa analisar criticamente as metodologias a sua disposição. Se a EJA justamente surge entre as políticas públicas para a criação de um novo espaço para aprendizagem, o professor precisa re-posicionar suas práticas mediante a constante reflexão.

Acreditamos que uma formação crítica do professor, centrada nos debates e pesquisas como propiciadores de reflexão em conjunto com a realidade da sala de aula influem no momento desse posicionamento de que fala Geraldi (1996). O próprio professor precisa se converter num leitor para que, de sua experiência particular, possam surgir benefícios para seus alunos. Os textos levados para a sala de aula devem ser lidos minuciosamente, e repetidamente, pelos professores que perceberão a riqueza da experiência de sua leitura. Aos alunos, deve ser ofertada a oportunidade de se tornar sujeitos de leitura, não apenas decifradores do que o outro já percebeu no texto.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: refletindo sobre a prática da aula. São Paulo: Parábola, 2007.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In.:BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 171-199

BOURDIEU, Pierre et alii. **Práticas de Leituras**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares Nacionais: - ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. – Brasília: 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989
1989

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOLLICA, M. C e LEAL, M. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996

_____. **Discurso e Leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 52-62