

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

GRACIELLA COSTA MARIM RECLA

**DO CÔMICO AO CRÍTICO: AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE LUIS
FERNANDO VERISSIMO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO SEGUNDO
SEGMENTO DA EJA**

Vitória

2023

GRACIELLA COSTA MARIM RECLA

**DO CÔMICO AO CRÍTICO: AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE LUIS
FERNANDO VERISSIMO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO SEGUNDO
SEGMENTO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucas dos Passos e Silva

Vitória

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

R299d Recla, Graciella Costa Marim.

Do cômico ao crítico : as crônicas humorísticas de Luis Fernando Veríssimo na formação de leitores no segundo segmento da Eja / Graciella Costa Marim Recla. – 2023.

171 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Lucas dos Passos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2023.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Crônica. 3. Crônicas brasileiras – Estudo e ensino. 4. Compreensão na leitura – Crônica. 5. Prática de ensino – Leitura – Crônica. 6. Educação de jovens e adultos – Leitura – Humor, sátira, etc. I. Silva, Lucas dos Passos e. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

GRACIELLA COSTA MARIM RECLA

**DO CÔMICO AO CRÍTICO: AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE LUIS
FERNANDOVERISSIMO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO SEGUNDO
SEGMENTO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 31 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCAS DOS PASSOS E SILVA
Data: 13/06/2023 15:26:48-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutor Lucas dos Passos e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Doutor Rodrigo Alves dos Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais -
Cefet-MG Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Emitido em 14/06/2023

ATA DE DEFESA Nº FOLHA DE APROVAÇÃO GRACIELLA TCF/2023 - ITA-CCTA
(11.02.24.01.08.02.06)
(Nº do Documento: 3)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/06/2023 13:15)
MAYELLI CALDAS DE CASTRO
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
ITA-CCTA (11.02.24.01.08.02.06)
Matricula: 1486032

Visualize o documento original em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **3**, ano: **2023**, tipo:
ATA DE DEFESA, data de emissão: **14/06/2023** e o código de verificação: **f8c217b29c**

GRACIELLA COSTA MARIM RECLA

RECLA, Graciella Costa Marim; SILVA, Lucas dos Passos e. **Mais humor, por favor!** Vitória: Ifes, 2023. 01 p. (Site interativo sobre leitura de crônica).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 31 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo
- IfesMembro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)


Doutor Rodrigo Alves dos Santos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Cefet-
MG Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Emitido em 14/06/2023

ATA DE DEFESA Nº FOLHA DE APROVAÇÃO GRACIELLA - PRODUTO/2023 - ITA-CCTA
(11.02.24.01.08.02.06)
(Nº do Documento: 2)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/06/2023 13:13)
MAYELLI CALDAS DE CASTRO
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
ITA-CCTA (11.02.24.01.08.02.06)
Matricula: 1486032

Visualize o documento original em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2023, tipo:
ATA DE DEFESA, data de emissão: 14/06/2023 e o código de verificação: 5bc93285e6

Dedico este trabalho a meus pais que sempre me apoiaram e me incentivaram a buscar meus sonhos.

A Tiago e Rafael, com o amor que só o coração de uma mãe sabe sentir.

A Edervaldo, meu esposo, companheiro de vida, pelo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por estar sempre comigo.

Aos meus pais, meus incentivadores.

A meu esposo, pelo apoio e amor. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

A meus filhos, que, mesmo pequenos, eram compreensivos com a minha ausência.

A minha sogra, por sempre se mostrar disponível para me ajudar.

A minha amiga e irmã de coração, Raiana, pelas orações, por me ouvir e por acreditar em mim, mais que eu mesma.

Ao professor Lucas dos Passos e Silva, orientador científico deste estudo, pela disponibilidade, parceria e pelo apoio.

A Ely e Cleide, pelo apoio no início do mestrado, disponibilizando todo o material de que precisei.

A Júlia Fernandes, pela parceria e ampla divulgação deste trabalho.

Ao meu gestor, Paulo César Neitzel Tesch, por confiar em meu trabalho.

Aos meus estudantes da EJA, por me ensinarem tanto.

Ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), pela redução da minha carga horária de trabalho, para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Aos professores doutores que participaram da banca de qualificação, que atenciosamente fizeram seus apontamentos e deram importantes sugestões.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que cooperaram para que este trabalho acontecesse.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa propõe um trabalho de leitura e reflexão a partir de crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo, como elemento central no processo de formação do leitor crítico no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para isso, apresenta considerações sobre como tal gênero, tendo como uma de suas características o humor, pode contribuir nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), cujo foco é desenvolver estratégias de incentivo à leitura na formação do leitor crítico na EJA a partir das crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo e aplicar uma sequência expandida, revelando, assim, o potencial que as crônicas humorísticas podem ter no processo de formação de leitores em uma turma de segundo segmento da EJA da EEEFM João Neiva, situada em João Neiva, cujos alunos são, em sua maioria, adultos e apresentam dificuldades quanto à leitura e compreensão de textos. Teoricamente, as reflexões estão pautadas nas concepções de Freire (1992, 2005), Solé (1998), Koch e Elias (2008), Kleiman (2004ab), Soares (2009) e Geraldini (2012) sobre a prática de leitura; Candido (1992), Sá (1992) e Simon (2015) sobre o gênero textual crônica; Freud (2017), Possenti (1998, 2021), Bergson (2018) e Propp (1992) sobre o humor e a comicidade; Cosson (2007) e Zilberman (1991) sobre o ensino da literatura; e Arroyo (2005, 2011) e Soares (2002, 2011) sobre a EJA e suas especificidades. A pesquisa resultou em um site, como produto educacional, abrangendo todos os desdobramentos deste estudo: o subsídio teórico-metodológico necessário para a aplicação da sequência expandida, que visava ao ensino da leitura pautado em estratégias; um passo a passo das atividades desenvolvidas, entre elas um texto interativo, em formato de jogo no Google Forms; a produção do livro de crônicas humorísticas *Mais humor, por favor*, escrito por estudantes da EJA; e a importância do trabalho para a comunidade local e sua repercussão.

Palavras-chave: crônica. EJA. Humor. leitor crítico. Luis Fernando Verissimo.

ABSTRACT

This research proposes a work of reading and reflection based on humorous chronicles by Luis Fernando Verissimo, as a central element in the process of forming a critical reader in the second segment of Youth and Adult Education - EJA. For this, it presents considerations on how this genre, having humor as one of its characteristics, can contribute to this process. This is a qualitative research, with some particularities of action research (THIOLLENT, 1986), whose focus is to develop strategies to encourage reading in the formation of critical readers in EJA based on the humorous chronicles of Luis Fernando Verissimo and to apply an expanded sequence, thus revealing the potential that humorous chronicles can have in the process of training readers in a second segment class of the EJA of EEEFM João Neiva, located in João Neiva, whose students are mostly adults and present difficulties in reading and understanding texts. Theoretically, the reflections are based on the conceptions of Freire (1992, 2005), Solé (1998), Koch and Elias (2008), Kleiman (2004ab), Soares (2009) and Geraldi (2012) about reading practice; Candido (1992), Sá (1992) and Simon (2015) on the chronicle textual genre; Freud (2017), Possenti (1998, 2021), Bergson (2018) and Propp (1992) on humor and comicity; Cosson (2007) and Zilberman (1991) on teaching literature; and Arroyo (2005, 2011) and Soares (2002, 2011) on EJA and its specificities. The research resulted in a website, as an educational product, encompassing all the developments of this study: the theoretical-methodological subsidy necessary for the application of the expanded sequence, which aimed at teaching reading based on strategies; a step-by-step of the activities developed, including an interactive text, in game format on Google Forms; the production of the book of humorous chronicles *More humor, please*, written by EJA students; and the importance of the work for the local community and its repercussions.

Keywords: chronicle. EJA. Humor. critical reader. Luis Fernando Verissimo.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Registro da mesa de leitura, visita à biblioteca e clube de leitura | 96 |
| Figura 2 – Registro do momento da leitura | 97 |
| Figura 3 – Opções de resposta sobre a continuidade da leitura do texto | 105 |
| Figura 4 – Registro dos alunos assistindo à entrevista | 114 |
| Figura 5 – Registro dos alunos produzindo os cartazes | 115 |
| Figura 6 – Registro dos alunos apresentando seus cartazes | 115 |
| Figura 7 – Registro do momento da escolha do texto e da leitura | 117 |
| Figura 8 – Registro do sarau da EJA | 120 |
| Figura 9 – Registro da capa do livro | 124 |
| Figura 10 – Registro do evento de divulgação do livro <i>Mais humor, por favor!</i> ... | 124 |
| Figura 11 – Registro do livro sendo autografado | 125 |
| Figura 12 – Registro dos alunos no evento de divulgação..... | 125 |
| Figura 13 – Registro da apresentação do livro no clube de leitura | 127 |
| Figura 14 – Comentários a respeito da entrevista – Youtube | 130 |
| Figura 15 – Comentários a respeito da entrevista – WhatsApp | 130 |
| Figura 16 – Comentários a respeito da entrevista – Instagram..... | 131 |
| Figura 17 – Comentários a respeito da entrevista – Facebook..... | 131 |
| Figura 18 – Registro do momento da entrega da Moção de Reconhecimento na Câmara Municipal de João Neiva | 132 |
| Figura 19 – QR code para acesso ao site | 134 |
| Figura 20 – Página inicial do site | 135 |
| Figura 21 – Aba “Blog” | 136 |
| Figura 22 – Tela inicial da atividade interativa | 138 |

| | |
|---|-----|
| Figura 23 – Capa do livro | 140 |
| Figura 24 – QR code para acesso à versão digital do livro | 140 |
| Figura 25 – Entrevista | 141 |
| Figura 26 – Homenagem na Câmara Municipal de Vereadores | 141 |
| Figura 27 – Aba “Sobre” | 142 |
| Figura 28 – Aba “Contato” | 143 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no Banco de Dissertações do PROFLETRAS e no Banco de Dissertações e Teses do CAPES ... | 25 |
| Quadro 2 – Orientações para o ensino das estratégias de leitura | 57 |
| Quadro 3 – Primeira leitura: texto “O assalto” | 83 |
| Quadro 4 – Segunda leitura: crônicas para apresentação no sarau | 85 |
| Quadro 5 – Terceira leitura: crônicas escolhidas | 90 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Taxas em % do analfabetismo no Brasil de 1996 e 2019 | 41 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Respostas sobre antecipações textuais | 98 |
| Gráfico 2 – Respostas obtidas a partir de previsões textuais | 99 |
| Gráfico 3 – Respostas obtidas a partir das inferências textuais pautadas em informações explícitas e implícitas | 100 |
| Gráfico 4 – Respostas pautadas nas inferências textuais..... | 101 |
| Gráfico 5 – Respostas baseadas em informações explícitas..... | 104 |
| Gráfico 6 – Respostas com base nas expectativas dos leitores | 105 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | REVISÃO DA LITERATURA | 25 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 35 |
| 3.1 | BREVE TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL..... | 35 |
| 3.1.2 | A realidade da EJA | 42 |
| 3.2 | LEITURA | 46 |
| 3.2.1 | Concepções iniciais sobre leitura, letramento e formação do leitor crítico | 46 |
| 3.2.2 | Ensino das estratégias de leitura | 51 |
| 3.3 | HUMOR E COMICIDADE | 58 |
| 3.3.1 | Diálogos entre Bergson e Propp: concepções iniciais | 59 |
| 3.3.2 | Aspectos linguísticos e discursivos do humor à luz de Freud e Possenti | 63 |
| 3.4 | CRÔNICA | 65 |
| 3.4.1 | Breve histórico | 66 |
| 3.4.2 | Características do gênero | 68 |
| 3.4.3 | O cronista Luis Fernando Verissimo e o humor | 70 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 74 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 74 |
| 4.2 | CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO INVESTIGADO | 76 |
| 4.2.1 | Infraestrutura | 77 |
| 4.2.2 | Descrição da turma e diagnóstico | 78 |
| 4.3 | PROPOSTA DE ATIVIDADES | 80 |
| 4.3.1 | Proposta de sequência expandida | 82 |
| 4.4 | AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES | 92 |
| 4.5 | MATERIAL EDUCACIONAL | 93 |
| 5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 94 |
| 5.1 | ANÁLISE DE DADOS..... | 95 |
| 5.1.1 | Primeiro momento de leitura: texto “O assalto” (1981) | 96 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.2 Segundo momento de leitura: crônicas para apresentação no sarau..... | 113 |
| 5.1.3 Terceiro momento de leitura: curadoria das crônicas escolhidas..... | 121 |
| 5.1.4 Expansão | 122 |
| 5.1.6 Depoimentos dos estudantes..... | 126 |
| 5.1.7 Repercussão do trabalho | 129 |
| 5.2 PRODUTO EDUCACIONAL..... | 132 |
| 5.2.1 Estrutura do site | 134 |
| 5.2.1.1 Apresentação | 135 |
| 5.2.1.2 Blog..... | 135 |
| 5.2.1.3 Sobre | 141 |
| 5.2.1.4 Contato..... | 143 |
| 5.3 DISCUSSÕES..... | 144 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 146 |
| REFERÊNCIAS..... | 151 |
| APÊNDICE A – Carta de autorização..... | 157 |
| APÊNDICE B – Termo de assentimento | 158 |
| APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 159 |
| APÊNDICE D – Atividade de motivação e diagnóstico de leitura | 160 |
| APÊNDICE E – Primeira interpretação: roteiro para a apresentação no sarau | 162 |
| APÊNDICE F – Roteiro para a segunda interpretação | 163 |
| APÊNDICE G – Atividade interativa | 165 |

1 INTRODUÇÃO

Sempre gostei de ler. Eu era muito pequena quando aprendi a ler, e desde então este é um hábito que faz parte da minha rotina. Várias vezes, já me perguntaram quando me veem com um livro na mão: você não cansa? Dificilmente respondo para além de um sorriso (amarelo), afinal isso é pergunta que se faça?!

Ainda me lembro de como a leitura chegou na minha vida: um dia cheguei em casa da escola muito entristecida. Tinha 5 anos de idade e estava na pré-escola. Naquele dia soube que duas colegas da sala já sabiam ler. Isso foi como uma bomba para mim! Elas foram elogiadas pela professora, e todos aqueles que, como eu, ainda não dominavam a leitura ficaram chateados.

Contei o acontecido para minha mãe, que tomou as minhas dores e, mesmo sem dominar tão bem a leitura (pois estudou apenas até a 4ª série), começou a me ajudar. Foram poucos dias para que eu aprendesse, de fato, a ler. Eu estava deveras dedicada! Não poderia ficar para trás...

Tão logo aprendi a ler, comecei a frequentar a biblioteca da escola. Era maravilhoso adentrar naquele mundo cheio de letras, cores, sonhos. E eu era ousada, o espírito competitivo e a vontade de me destacar diante da sala faziam com que, a cada dia, eu levasse para casa um novo livro para ler.

O tempo foi passando. Quando estava na 3ª série, já tinha lido praticamente todos os livros da biblioteca da escola. Precisava de mais! Falei para minha mãe, e ela prontamente me levou à biblioteca municipal. Fizemos um cadastro, e pronto! Tinha mais e mais livros para eu ler. Eu me interessava por tudo. Desde os contos de fadas, às aventuras de Robinson Crusóé. Amava livros de aventura, a série Vagalume, as histórias de Monteiro Lobato...

No ensino médio, a leitura foi ficando um pouco de lado. Já não havia visitas programadas à biblioteca, como nas séries anteriores, mas ainda assim continuava a ler. Agora os clássicos de Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado e Graciliano Ramos.

Concluí o ensino médio em 2003, mas, apesar de querer continuar estudando, não tive a oportunidade de prestar vestibular no mesmo ano: a faculdade de Letras mais próxima da minha cidade era particular e minha família não tinha como pagar. Eu precisaria trabalhar para ajudar.

Em 2004, comecei a trabalhar em uma ourivesaria. Ali tive experiências maravilhosas: a dona da loja tinha um vocabulário incrível – uma leitora voraz. Participava de um clube de troca de livros e isso me deixava fascinada! Quando as pessoas, também pertencentes a esse clube de leitores, iam até a loja com sacolas cheias de livros para trocar, eu ficava a me perguntar: quando eu vou poder fazer a mesma coisa? Naquele momento, não tinha condições de comprar livros e participar do clube. Sentia-me verdadeiramente como aquela menina do conto “*Felicidade Clandestina*”, de Clarice Lispector. Vez ou outra, percebendo meu interesse, ela me oferecia os que já tinha lido. Para mim, era um presente, um troféu, “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 12). Eu lia sempre rapidinho com a esperança de ter outro título para ler. O que nem sempre acontecia.

Em 2005, iniciei a graduação em Letras Português/Inglês. Trabalhava de dia e estudava à noite. Entre ouro, prata, apostilas e livros, fui rompendo as dificuldades.

No ano seguinte à conclusão da minha graduação, fiz o concurso para professor do Estado do Espírito Santo e obtive a aprovação para uma cadeira de Língua Portuguesa, na cidade onde moro. Desde 2008 trabalho na mesma escola – a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Neiva. Quando ali iniciei minha carreira, trabalhava com turmas de ensino médio. Naquele momento, algo começou a me inquietar: os alunos liam “obrigados” para ganhar nota, já que a escola desenvolvia um projeto de leitura e, a cada bimestre, lia-se um livro para posterior apresentação. Quando eu entregava o livro, dava para ver no rosto da maioria o descontentamento em recebê-lo. Isso me incomodava, mas, como eu era nova na escola, e com pouca experiência em sala de aula, nada fazia.

Em 2010, tive a oportunidade de participar de uma formação voltada para o ensino da Língua Portuguesa, o GESTAR (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), e isso foi um divisor de águas na minha atuação como professora. A proposta trazia o texto como o ator principal na aula de Língua Portuguesa, e isso me fez mudar: as aulas passaram, então, a ter mais e mais textos, com gêneros variados.

Confesso que no início não foi fácil. Estava enraizado em mim o tradicionalismo e a proposta de partir do texto para o ensino da língua fugia àquilo a que eu estava habituada. Fomos rompendo, meus alunos e eu. Sim, para eles também não foi fácil. No início, muitas vezes ouvi, a furto, conversas pelos corredores da escola: “hoje não teve nada, só interpretação de texto mesmo”! Apesar disso, persisti. Dia após dia, ia levando um texto aqui, outro acolá, sempre buscando os mais envolventes, com assuntos interessantes, linguagem clara e acessível. Foi assim que a crônica passou a fazer parte das minhas aulas e o texto, antes ator coadjuvante, passou a ser o protagonista.

Em 2012, além de lecionar no ensino médio regular, também assumi algumas turmas de EJA - Fundamental, no turno noturno. Tais turmas tinham um perfil com o qual eu não estava habituada: eram jovens e adultos, semianalfabetos e cheios de vontade de aprender. Certa vez, em uma aula, perguntei o motivo de estarem ali, sentados em um banco de escola. Apesar de ouvir de alguns deles que estava ali obrigado pela família ou por cumprimento de medida socioeducacional, o que a maioria queria era conseguir um emprego melhor ou ter independência ao ler e escrever – em casa, no mercado, nas ruas, nas redes sociais. Ler e escrever sem a ajuda de ninguém. Estavam desejosos por aprender “a ler o mundo” (FREIRE, 1992).

Como só se aprende a ler lendo, fazia parte de nossa rotina a leitura de um texto pequeno, todo início de aula, tanto no ensino regular, como na EJA. Percebi, a partir dali o real valor do texto para o ensino de língua portuguesa e leitura.

Não vou romantizar, dizendo que alcancei todos os alunos que passaram pela minha sala de aula. Afinal, o aprender requer também vontade, interesse. Mas tenho certeza de que fiz a diferença para muitos alunos. Enfim: tudo isso me inspirou e ainda inspira a buscar mais e mais maneiras de fazer com que o aluno sinta vontade de ler. Ler por prazer! Ler para além da escola. Ler para refletir. Ler para distrair. Ler para exercer a cidadania.

É fato que ainda há nas escolas uma grande parte dos alunos que não se interessa pela leitura, mas, como Antunes (2009, p. 201) bem diz, ler é uma questão de estímulo:

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] O gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado, vivido.

Assim, vejo humor como uma oportunidade de despertar, de estimular esses alunos que não gostam de ler, ou melhor, que ainda não descobriram que gostam de ler. Dada a universalidade do humor nas relações humanas – seja na política, na cultura, na língua, nos relacionamentos interpessoais, enfim – torna-se um elemento de grande potencial no processo de formação do leitor crítico, haja vista a necessidade de compreender os implícitos e os intertextos. Nesse sentido, Possenti (2021, p. 38) afirma que “os ‘textos’ humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação com diversos tipos de acontecimentos”, e “sua interpretação depende, em boa medida, de um saber bastante relativo a tais acontecimentos”.

Além disso, o gênero textual crônica, por se tratar de um gênero de curta extensão, que aborda assuntos do cotidiano, com linguagem de fácil entendimento e carregada de humor, pode despertar o interesse do aluno ainda imaturo quanto à leitura, principalmente o leitor da EJA, público a que se destina esta pesquisa.

Um dos maiores desafios a serem enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa na EJA é fazer com que os alunos aprendam a ler de um modo que

compreendam o texto, dialoguem com ele, tornem-se leitores críticos, autônomos e reflexivos, em meio às adversidades encontradas em sala de aula, assegurando-lhes o pleno exercício da cidadania ao interagir e se expressar nas diferentes situações do seu cotidiano por meio de textos.

Pensando nessas questões, partimos da hipótese de que as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo, para além da fruição, podem se constituir como uma ferramenta de estímulo à leitura para os alunos da EJA, participando da formação do leitor crítico, já que é um gênero híbrido por natureza, variando entre o literário e o jornalístico, geralmente de curta extensão, e que aborda assuntos do dia a dia. Esse gênero tem bastante potencial: é conciso, como o jornal, mas fala sobre o cotidiano com linguagem poética e, aliado ao humor desse autor, poderá motivar o aluno à leitura, levando-o a refletir sobre questões do mundo que o cerca.

A escolha por Verissimo se deu, principalmente, pelo humor com que apresenta o cotidiano das pessoas: o trabalho, a vida familiar, os sentimentos, os segredos, as fases da vida, usando sempre uma linguagem clara, acessível e irônica. O humor, muito presente em suas crônicas, sendo um elemento pautado na cultura e na criticidade, é fundamental à vida humana, por isso pode funcionar como um recurso de atração e estímulo de leitores e, muito além do prazer pela leitura, pode também levar a reflexões críticas sobre o comportamento humano. Afinal, como Candido (1992, p. 19) diz, “aprende-se muito quando se diverte, e os traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo atrai, inspira e faz amadurecer a visão das coisas”.

Mediante o exposto, o objetivo principal desta pesquisa é desenvolver estratégias de incentivo à leitura na formação do leitor crítico na EJA a partir das crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo.

Para isso, temos como objetivos específicos:

- ler e sistematizar textos que tragam considerações sobre o aluno da EJA e abordem o gênero crônica, o humor, leitura literária e a formação do leitor;
- selecionar crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo que dialoguem com temáticas do cotidiano do público-alvo;
- explorar as potencialidades da crônica humorística de Verissimo no processo de formação do leitor na EJA;
- verificar a viabilidade da aplicação da sequência expandida de Cosson (2007) e das estratégias de leitura de Solé (1998) e adequá-las para o público-alvo; e
- criar um site contendo todas as ações desenvolvidas nesta pesquisa, a fim de inspirar e nortear o trabalho do professor em sala de aula, de modo a despertar o aluno para a leitura literária crítica a partir das crônicas de humor de Verissimo.

Ao final desta pesquisa, tentaremos responder às questões que fomentaram o problema central em pauta: como as crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo podem contribuir para a formação de leitores críticos no segundo segmento da EJA?

A pesquisa está estruturada em 6 capítulos. No primeiro capítulo, temos a introdução. No capítulo segundo, apresentaremos a revisão de literatura, em que realizamos o diálogo entre nossa proposta e o pensamento de outros pesquisadores, estabelecendo aproximações e permitindo-nos considerar novos pontos de vista. Contaremos com as contribuições de Valéria Maria Sant'ana Britto Dos Anjos (2015) e Andreia do Vale Reis (2015) para a discussão sobre a formação do leitor crítico e o ensino das estratégias de leitura; de Germano Flávio Santos Martins (2018) e de João Paulo Holanda de Assis (2019) para ampliarmos nosso embasamento a respeito do humor, bem como suas contribuições na sala de aula para a formação do leitor crítico; de Alcione Aparecida de Azevedo (2019) e de Ricardo Antônio Casadei Chapola (2016), a respeito do gênero crônica; e de

Maria Cecília de Lima Sousa de Moraes (2015) e de Sílvia Gomes de Santana Velloso (2016) quanto à história e aos documentos oficiais referentes à Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo terceiro iniciaremos nossa discussão acerca da formação do leitor crítico na EJA, a partir das crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo. Para isso, apoiaremos-nos nas concepções de Miguel Arroyo (2005, 2011) e de Leoncio Soares (2002, 2011) a respeito da EJA; em Paulo Freire (1992, 2005), Isabel Solé (1998), Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2008), Ângela Kleiman (2004 ab) e João Wanderley Geraldi (2012), sobre aspectos relacionados à prática de leitura e formação do leitor; em Antonio Candido (1992), Jorge de Sá (1992) e Luis Carlos Santos Simon (2015), a respeito das características estruturais do gênero textual crônica; em Sigmund Freud (2017), Sírio Possenti (2021), Henri Bergson (2018) e Vladimir Propp (1992) sobre o humor e a comicidade; e por fim em Rildo Cosson (2007) e Regina Zilberman (1991) a respeito do ensino de literatura, entre outros autores.

Em seguida, no capítulo quarto, trataremos do percurso metodológico da pesquisa, onde faremos a caracterização de nossa investigação, a partir das concepções teóricas de Michel Thiollent (1986), Antonio Chizzotti (2000) e David Tripp (2005). Apresentaremos o local e a turma investigada e indicaremos as etapas metodológicas das atividades, pautando-nos nas considerações de Rildo Cosson (2007) sobre sequência expandida para a aplicação de nossa proposta de trabalho.

Ao final, nos capítulos quinto e sexto, apresentamos a discussão dos resultados e as considerações finais do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa aborda a leitura de crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo como caminho para a formação do leitor crítico e reflexivo nas séries finais do ensino fundamental. Entendemos ser importante dialogar com outras pesquisas que abordam o tema, a fim de reconhecermos metodologias diferenciadas no que tange à formação do leitor crítico por meio de crônicas, além de estabelecermos correlações, para desenvolver nossos objetivos.

Para isso, percorremos o Banco de Dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional e o Banco de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o objetivo de encontrarmos discussões mais atuais sobre os descritores “leitor crítico”, “humor”, “crônica” e “EJA”, procuramos elencar algumas contribuições no recorte temporal de 2015 a 2020. Foram encontrados 1819 trabalhos para “leitor crítico”, 241 para “humor”, 332 para “crônica” e 949 para “EJA”. Desses, buscamos selecionar alguns trabalhos que pudessem dialogar mais intimamente com nosso tema. Destacamos que nesse período tivemos importantes discussões a respeito da formulação, homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, que traz novos apontamentos quanto aos procedimentos que envolvem a leitura, “inter-relacionada às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 72), foco do nosso trabalho.

Para melhor visualização da revisão feita, apresentamos abaixo algumas dissertações, organizadas de acordo com os descritores “leitor crítico”, “humor”, “crônica” e “EJA”:

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no Banco de Dissertações do PROFLETRAS e no Banco de Dissertações e Teses do CAPES

| AUTOR | TÍTULO | TIPO | ANO | INSTITUIÇÃO |
|---|--|-------------|------|---|
| Valéria Maria Sant’ana Britto Dos Anjos | Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico | Dissertação | 2015 | Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Bahia. |

| | | | | |
|---------------------------------------|--|-------------|------|--|
| Andreia do Vale Reis | Estratégias de leitura: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo. | Dissertação | 2015 | Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Bahia. |
| Germano Flávio Santos Martins | Incidências do humor significativo: inconsciente e humor | Dissertação | 2018 | Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas, Rio de Janeiro. |
| João Paulo Holanda de Assis | O humor na sala de aula: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora | Dissertação | 2019 | Universidade Federal de Alagoas. Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Maceió. |
| Alcione Aparecida de Azevedo | A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental | Dissertação | 2019 | Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Vitória. |
| Ricardo Antônio Casadei Chapola | Crônica: um retrato bem-humorado do tempo presente | Dissertação | 2016 | Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Letras, São Paulo. |
| Maria Cecília de Lima Sousa de Moraes | A Formação do Leitor Crítico na EJA: O Gênero Notícia de Jornal como Instrumento de Letramento | Dissertação | 2015 | Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro. |
| Sílvia Gomes de Santana Velloso | Poesia de cordel: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos – EJA | Dissertação | 2016 | Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Mestrado em Crítica Cultural, Bahia. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A respeito do descritor “leitor crítico”, destacamos Anjos (2015), que, em sua pesquisa, *Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico*, com base, principalmente, em Solé (1998), Zilberman (1991) e em Cosson (2007), discorre a respeito da leitura literária na formação do leitor. A autora afirma que, ao ler um texto literário, é possível conferir significado à própria realidade, o que permite a reflexão. Ainda defende que, por meio da leitura literária, o leitor ativa habilidades cognitivas e fundamentais para o desenvolvimento da criticidade, por isso é preciso selecionar estratégias para estimular os alunos à leitura. A autora cita algumas estratégias e exemplos, porém sem se aprofundar significativamente na formação do leitor crítico, o que consideramos ser essencial ao colocar o aluno diante de um texto.

No capítulo “Relações entre Literatura e escola”, Anjos (2015) baseia-se nos PCNs de Língua Portuguesa, alertando que o próprio documento fala a respeito de metodologias equivocadas ao se trabalhar o texto literário – como pretexto ou suporte para questões gramaticais – quando, na verdade, o texto deve levar o leitor a fazer inferências, extrair informações implícitas, interpretar recursos figurativos, desenvolvendo gradualmente o senso crítico. Ela diz também que é papel da escola assegurar ao aluno o contato com livros/textos, e, para além do contato, buscar meios de envolvê-lo no processo de leitura, num movimento contínuo.

Pautada em Geraldi (2012), a pesquisadora fala sobre a concepção interacionista de leitura, que muito dialoga com nossa pesquisa, segundo a qual os sentidos só se constroem a partir da interação do leitor com o texto. E ainda comenta sobre a importância da sequência expandida nesse processo de formação do leitor, com sistematização de atividades que direcionam a leitura, o que também propomos em nosso trabalho, por julgarmos ser a melhor estratégia para letramento literário.

A autora diz também que a prática de leitura por obrigação não forma leitores críticos, mas sim leitores ocasionais. Por isso é importante que tanto o momento da leitura quanto o aluno sejam preparados previamente.

É assim que, baseando-se em Solé (1998), Anjos (2015) diz que ler é, de fato, um processo de interação entre leitor e texto, mas, antes da leitura, é possível ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja mais eficaz.

Apesar de concordarmos com a pesquisadora, julgamos ser necessário um maior aprofundamento sobre quais seriam essas estratégias. Por isso, prosseguimos para a leitura de Reis (2015), que, em *Estratégias de leitura: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo*, discute sobre esse processo, no qual o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios para dar sentido ao que lê e relacioná-los à sua realidade (concepção interacionista). Assim, esse trabalho muito dialoga com nossa pesquisa, pois pensamos ser essa a função principal da leitura: fazer refletir. Sua pesquisa traz, principalmente, as concepções teóricas de Solé (1998), Kleiman (2004ab) e Bakhtin (2006).

Pautada em Solé (1998), a pesquisadora afirma que a compreensão de um texto está diretamente relacionada às estratégias que o leitor utiliza para compreendê-lo, e elas são essenciais para que o leitor possa resolver os problemas que enfrenta ao ler.

De acordo com Reis (2015), o processo de formação do leitor envolve não apenas aspectos históricos, mas também leva em consideração o momento individual do leitor, em que ele se reconhece como tal e dialoga com o texto. A leitura é conduzida pelo leitor para além do momento de leitura, podendo ele pensar, criticar, estabelecer relações, compreender o que foi lido. Assim a pesquisadora apresenta concepções sobre o dialogismo de Bakhtin, essenciais para a formação do leitor crítico e autônomo.

Baseando em Kleiman (2004a), Reis (2015) diz que o leitor crítico e autônomo é capaz de, a partir de seus conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, construir sentido ao que lê, tornando-se autônomo, saindo da situação de submissão.

Após apresentar importantes conceitos sobre a formação do leitor crítico, Reis (2015) critica a prática da leitura mecânica, ainda frequente nas escolas, cujo

objetivo, muitas vezes, se restringe a fazer resumos, responder questionários ou fichas de leitura. Diz ainda que os documentos oficiais, como os PCNs, orientam a prática de leitura como um processo de interação. Por tudo isso, a pesquisadora propõe novas práticas no ensino da leitura por meio de uma sequência didática a partir do gênero discursivo artigo de opinião.

Esse trabalho muito colaborou com nossa pesquisa, principalmente, no que se refere à formação do leitor crítico pautada no dialogismo proposto por Bakhtin. Entendemos que leitor crítico é aquele que critica, conversa com o texto, reflete sobre ele, relacionando-o ao contexto em que está inserido, por isso concordamos com a autora.

A respeito do humor, consideramos terem sido importantes as leituras dos trabalhos de Martins (2018) e Assis (2019). Em *Incidências do significante: inconsciente e humor*, Martins (2018) discorre sobre o humor e o cômico, diferenciando-os. O pesquisador trabalha principalmente com as teorias de Freud e Bergson para embasar sua pesquisa.

Martins (2018) afirma que o riso é um fenômeno social, não é solitário, precisa de público. Isso, de fato, comunga com o que vamos defender em nossa pesquisa: a interação e o dialogismo necessários na leitura de textos de humor para a formação do leitor crítico.

No decorrer de sua pesquisa, o autor faz importantes considerações, à luz de Freud, sobre o conceito de humor. Apresenta também os fatores determinantes para o cômico: a situação, a expectativa, a paródia, a imitação, o desmascaramento, o ingênuo.

Além disso, tivemos com essa leitura uma grande contribuição quando o autor apresenta marcas de humor em duas obras literárias nacionais: *O guarani* e *Macunaíma*. Nesse caso, pudemos comprovar que o humor é uma ferramenta de grande potencial nos textos literários, mas é necessário um olhar atento para perceber a maneira como se constrói, característica que compõe o trabalho interpretativo do leitor crítico.

Por sua vez, Assis (2019), em *O humor na sala de aula: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora*, discute sobre as dificuldades enfrentadas em sua prática docente e apresenta os textos de humor como uma proposta para incentivar a leitura nos alunos. Sua pesquisa visa a contribuir para que o aluno possa reconhecer o ato de ler como prática necessária e consiga interagir de maneira mais efetiva em seu meio. Para isso, propõe o desenvolvimento de procedimentos e estratégias de leitura, utilizando textos de diferentes gêneros do domínio humorístico, como crônicas, causos e piadas que, por promoverem o riso, poderão servir de incentivo a práticas constantes de leitura – dentro e fora do ambiente escolar.

Para isso, em sua pesquisa, no capítulo “A leitura na escola: diferentes abordagens” expõe sobre como o pleno domínio desta habilidade é importante para viver em sociedade. Aborda as quatro concepções de leitura trabalhadas nas escolas brasileiras – a estruturalista, a cognitiva, a interacionista e a discursiva; apresenta os objetivos desse processo; descreve as estratégias e os procedimentos de leitura; e faz uma breve análise sobre o ensino de leitura na escola.

Ainda nesse capítulo, Assis (2019), no subitem “Estratégias e procedimentos de leitura em sala de aula”, declara que ler e compreender um texto é um processo que envolve a relação com as experiências pessoais do leitor, os conhecimentos construídos ao longo da vida e as informações apresentadas no próprio texto; portanto a construção de sentidos de um texto é formada a partir de um conjunto de habilidades, que podem ser estimuladas.

No capítulo “Textos humorísticos”, Assis (2019) fala sobre a origem do humor e acepções ao longo da história, caracterizando os textos humorísticos e o riso como produto de humor. À luz de Luigi Pirandello, conceitua o humorismo como uma forma não apenas de rir, mas também de refletir sobre as diversas situações contrárias, a partir da ativação de vários tipos de conhecimento, como o enciclopédico, por exemplo.

Visando minimizar os problemas referentes à leitura, o pesquisador propõe uma intervenção pedagógica partindo da leitura de textos humorísticos em sala de aula, com debates acerca dos elementos linguísticos e inferências com o universo social, político e cultural dos alunos. Assim como João Paulo Holanda de Assis, almejamos em nossa pesquisa que os textos humorísticos, mais especificamente as crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo, possam ser ferramentas de estímulo à leitura para o aluno – já que o riso, produto do humor, “acompanha o ser humano em todos os espaços sociais que ele constrói” (ASSIS, 2019, p. 44).

Junto à pesquisa de Martins (2018), esse estudo, por se contextualizar no ambiente educacional, também contribuiu com nossa pesquisa em relação ao uso do humor, elemento presente nas crônicas de Verissimo, e que julgamos ser uma ferramenta de estímulo à leitura, pois, além de provocarem o riso, os textos humorísticos podem levar à reflexão, à criticidade, ao diálogo com o texto.

Quanto ao penúltimo descritor, tanto na dissertação de Chapola (2016), *Crônica: um retrato bem-humorado do tempo presente*, como na de Azevedo (2019), *A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental*, encontramos reflexões a respeito da crônica e suas características enquanto gênero textual. Em seus trabalhos, os pesquisadores discorrem sobre sua origem, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Conferem ainda a importância que esse gênero tem na formação do leitor crítico e reflexivo, dado o caráter muitas vezes irônico com que aborda os assuntos do cotidiano.

Em seu estudo, Chapola (2016), inicia apresentando a origem da crônica no mundo e no Brasil e ainda apresenta características próprias do gênero, como a estrutura texto, a abordagem temática e, principalmente, a linguagem empregada que, próxima ao falar do leitor, propõe um diálogo com ele.

A crônica, segundo Chapola (2016), é um gênero aberto a qualquer temática ou abordagem: desde o banal do dia a dia a temáticas mais sofisticadas, sob um olhar singular e autêntico.

O autor apresenta ainda o humor como diferencial na leitura de crônicas: “Pelo humor, o cronista marca a sua presença na construção de uma narrativa que se torna, ao mesmo tempo, atraente, leve e repleta de significados” (CHAPOLA, 2016, p. 17). E, apoiado em Candido (1992), afirma que o cronista quase sempre conta sua versão da verdade pelo viés do humor, abordando temas diversos, desde o banal ao mais complexo, podendo fazer o leitor refletir sobre a sociedade na qual se insere.

O pesquisador diz que o cronista reconstrói a narrativa do tempo presente sob outra perspectiva, de maneira, muitas vezes, mais próxima da realidade do leitor. Nesse ponto, as ideias se coadunam com nossa pesquisa, porque também acreditamos que a crônica, por sua estrutura e características, aliada ao humor, propõe diálogo e uma análise crítica do leitor.

Sendo assim, esse estudo muito colaborou com o nosso, principalmente no que se refere ao detalhamento dado à origem e caracterização do gênero crônica, enriquecendo também nosso referencial teórico.

Por sua vez, a pesquisa de Azevedo (2019), *A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental*, objetiva desenvolver estratégias de incentivo à formação do leitor crítico, utilizando o gênero crônica, além de explorar as potencialidades da crônica no processo de formação do leitor nas séries finais do ensino fundamental, o que julgamos ser também objetivos de nossa pesquisa, apesar de termos como público-alvo alunos de EJA, diferentemente da autora.

Azevedo inicia sua pesquisa com algumas considerações a respeito da origem da crônica e elenca também suas características estilísticas. No capítulo que segue, intitulado “A leitura, a crônica e a formação do leitor crítico”, a pesquisadora traz um breve histórico a respeito da leitura, desde a Antiguidade até os dias atuais, quando ela ganha novos sentidos. Faz ainda uma análise crítica sobre como a leitura tem acontecido em boa parte das escolas brasileiras:

Esse processo pouco orientado tornou-se difícil e frustrante tanto para o professor como para o aluno. O professor reproduz, muitas vezes, as aulas de sua graduação para os alunos e, conseqüentemente, eles tomam aversão à leitura oferecida pela escola, visto que é importante lembrar que o incentivo à leitura ainda é tímido e algumas vezes esse trabalho na escola não atrai o aluno (AZEVEDO, 2019, p. 56).

A partir dessa análise, Azevedo (2019) compreende que novas formas de alcançar o aluno, e torná-lo um leitor competente, são urgentes. Por isso, em sua pesquisa traz como proposta a leitura do gênero crônica em sala de aula, pois esse gênero tem a capacidade de “desnudar verdades, satirizar realidades, apresenta condições para desenvolver a leitura crítica, já que através de um simples recorte da realidade consegue recriá-la” (AZEVEDO, 2019, p. 57).

A pesquisadora ainda faz importantes considerações, à luz de Bakhtin, sobre os gêneros do discurso, fazendo aproximações com a crônica, principalmente no que refere à leitura responsiva.

Por fim, nossa pesquisa dialoga com os trabalhos de Vellozo (2016), *Poesia de cordel: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos – EJA*, e de Moraes (2015), *A Formação do Leitor Crítico na EJA: O Gênero Notícia de Jornal como Instrumento de Letramento*, no que diz respeito ao descritor “EJA”, ao trazerem reflexões acerca do ensino de leitura para o público jovem e adulto.

Vellozo (2016), apesar de ter como gênero base para sua pesquisa a poesia de cordel, traz importantes considerações sobre a leitura na EJA. No capítulo intitulado “Educação de jovens e adultos e o trabalho com a poesia de cordel”, a autora, baseada em Arroyo (2005), fala sobre o perfil dos alunos dessa modalidade de ensino: “são jovens, adultos ou idosos, pais, mães, trabalhadores e trabalhadoras, boa parte inserida em subempregos, situação que exige uma reconfiguração do espaço escolar” (VELLOZO, 2016, p. 80).

Faz ainda o percurso histórico da EJA no Brasil, além de trazer referências de documentos oficiais que norteiam o ensino, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que

estabelece as diretrizes das políticas públicas e também as metas a serem cumpridas para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse trabalho acrescentou em nossa pesquisa importantes referências acerca dos documentos oficiais que norteiam o trabalho com a EJA, além de acrescentar teóricos que falam a respeito do perfil do público-alvo a que nos dedicamos.

A dissertação de Moraes (2015), por sua vez, à luz de Paulo Freire, teórico de referência no campo da educação de adultos, fala sobre a educação que liberta. Segundo o autor, faz-se necessário “um ensino de leitura crítica, que leve os alunos a assumirem um posicionamento reflexivo frente ao lido e à realidade que os cerca, uma vez que já se encontram inseridos nela” (MORAES, 2015, p. 22). Desse modo, Moraes (2015), assim como Vellozo (2016), acrescenta ao nosso trabalho, importantes considerações ao trazer o percurso histórico da EJA no Brasil, desde o período colonial até a atualidade. Além disso, sua pesquisa traz um painel com o perfil do público jovem e adulto e também reflexões sobre como a leitura pode interferir na formação do cidadão.

Ao fim desse breve percurso, pudemos notar que os trabalhos aqui apresentados trouxeram grande contribuição à nossa pesquisa, pois dialogam proximamente com nossa proposta, permitindo-nos a busca por experiências já realizadas e pontos de vista diversificados, além de perceber lacunas com relação às abordagens que podem se traduzir em potencialidades para o nosso trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL

Antes de iniciarmos nossas discussões acerca da realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, faz-se necessária uma viagem no tempo, discorrendo sobre as políticas educacionais no país desde o período colonial, retratando o grande número de pessoas que à época já eram excluídas do processo educacional.

Com a chegada dos jesuítas, por volta de 1550, iniciou-se aqui um processo de instrução e catequese destinado aos nativos, no qual a Língua Portuguesa era ensinada com objetivos religiosos, principalmente (GADOTTI, ROMÃO, 1995), o que mais tarde também se estendeu aos africanos aqui trazidos violentamente como pessoas escravizadas. Destacamos que nessa época o ensino tinha prioritariamente caráter cultural e religioso, visando a torná-los dóceis e submissos (SANTOS, SANTOS, 2019). Além disso, como salientam Galvão e Soares (2005, p. 29), embora os indígenas tivessem sido submetidos a intensa ação cultural e religiosa, os jesuítas davam preferência, nesse processo educativo, às crianças, justificando que “de um lado, através do trabalho com elas visualizava-se uma nova geração – católica – e, de outro, funcionavam como agentes multiplicadores juntos aos adultos com quem conviviam”. Vê-se, portanto, que desde essa época os adultos começam a ficar à margem do processo educacional, no qual priorizavam-se as crianças.

De acordo com Paiva (1987) esse movimento de escolarização perdurou até meados do século XVIII, quando, por ordem do Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos do país, por motivos políticos. A partir daí, o Estado assumiu o controle da educação, que, por ironia, continuou sob o domínio dos jesuítas, já que tinham formado aqui os mestres-escolas que passaram a atuar naquele momento com as aulas régias.

Somente após a chegada da Família Real no Brasil, no início do século XIX, é que um novo plano de educação foi instaurado, a fim de atender às demandas da

aristocracia no Império (PAIVA, 1987). E em 1824, após a Independência do país, com a criação da primeira Constituição, D. Pedro I garante ensino primário gratuito a todos os cidadãos – o que, em tese, agora incluiria os adultos. No entanto, esse conceito de cidadania ainda não funcionava na prática, já que apenas uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica, tinha voz (BENVENUTI, 2011).

Partindo para o final do século XIX, já no Brasil República, a Constituição de 1891 também deixa marcas na educação, no que se refere ao ensino para pessoas adultas. Uma dessas marcas é a exclusão de analfabetos no processo eleitoral. Vale destacar que “o censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta” (GALVÃO, SOARES, 2005, p. 36-37), o que era motivo de vergonha frente aos países mais adiantados.

Já nos anos 1920 e 1930, o Brasil inicia um processo de urbanização e industrialização que necessitava de mão de obra especializada, porém o analfabetismo de jovens e adultos era um entrave à economia. Então, intervindo nesse impasse, a União convoca a Conferência Interestadual do Rio de Janeiro, em 1921. A partir de então, ações emergenciais, como a implantação de escolas noturnas, começam a surgir.

Em 1934, com a criação da Constituição de 34 na Era Vargas, a educação passa a ter um maior destaque, principalmente depois da criação do Plano Nacional de Educação (PNE), assegurando o direito de todos à educação, no artigo 149, além de assegurar no artigo 150 o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). Assim, pela primeira vez na história do país a educação de jovens e adultos ganha espaço e importância.

No final da década de 1940, durante o Estado Novo, e diante da pressão internacional, liderada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fundada em 1945, surgem novamente várias iniciativas de alfabetização de adultos, como o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos e a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização. Nesse momento a educação de jovens e adultos passa a ser vista como urgente, já que

era necessário aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo. Nesse contexto, o analfabetismo da população com mais de 15 anos, no Brasil, chegava a 56% (GALVÃO, SOARES, 2005), por isso a Campanha propunha que o processo acontecesse de maneira rápida. A proposta era que a alfabetização inicial ocorresse em três meses. Na etapa seguinte, ocorreria o primário, em dois períodos de sete meses, para enfim partir para a capacitação profissional. No entanto, apesar do esforço, o processo não foi eficaz, uma vez que não havia profissionais capacitados para atender a esse público, nem material adequado. Surgiam, então, os analfabetos funcionais¹, que assinavam apenas o nome, sem compreender o que liam.

Diante do fracasso do país, frente à alfabetização de jovens e adultos, em 1958, é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, quando foram apresentadas muitas críticas à Campanha Nacional, como condições precárias de funcionamento das aulas, baixa frequência dos alunos, desqualificação dos professores e seus baixos salários, materiais didáticos inapropriados, a superficialidade do ensino oferecido, devido o tempo imposto, entre outras.

Nesse momento, um grupo de professores pernambucanos, liderados por Paulo Freire, apresentou um relatório que continha as bases da Educação Popular² e os princípios da proposta pedagógica freireana, ressaltando a importância de uma educação participativa e colaborativa, voltada para os conhecimentos da comunidade. Ali, foram feitas duras críticas àquele sistema, indicando que “o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (GALVÃO, SOARES, 2005, p. 43). Além disso, propunha que os materiais a serem utilizados não poderiam ser apenas uma adaptação dos que já eram utilizados pelas crianças, pois “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não-alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (idem) – o que deixava clara a

¹ A UNESCO define como analfabeto funcional aquele que sabe escrever seu próprio nome, frases simples e efetua cálculos básicos, mas não consegue interpretar o que lê ou usar a leitura e a escrita nas suas atividades cotidianas.

² A Educação Popular era baseada no senso comum dos populares, problematizando-o ao incorporar-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, ROMÃO, 1995).

necessidade de que a educação voltada para esse público fosse permeada por suas necessidades, tanto cognitivas, como sociais.

Como destacam Galvão e Soares (2005, p. 44), nos anos que seguiram, surgiram muitos movimentos de educação e materiais didáticos inspirados nas ideias de Paulo Freire:

São exemplos desses movimentos o MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP – Movimento de Cultura Popular, ligado à prefeitura do Recife; os CPC's – Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o CEPLAR – Campanha de Educação Popular; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

Em 1963, encerra-se a Campanha Nacional de Alfabetização, iniciada em 1947 e, no mesmo ano, Freire passa a integrar o Ministério da Educação, tamanha a repercussão e importância do seu trabalho, que trazia em seu cerne uma educação humanizadora e emancipadora. No entanto, no ano seguinte, o Regime Militar de 64 interrompe esse processo e muitos desses movimentos são extintos e seus participantes, perseguidos ou exilados, dentre eles, Paulo Freire, acusado de disseminar ideais anárquicos e contrários ao regime político da época (GALVÃO, SOARES, 2005). A partir daí, todo o processo de alfabetização, que estava voltado para a reflexão, problematização da realidade, se restringe a apenas um exercício de desenhar o nome.

Em resposta aos movimentos de alfabetização anteriores, em 1967, surge então o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que passa a vigorar apenas a partir de 1969. Pedagogicamente o Movimento sofre duras críticas pela sua insuficiência. Tratava-se de um programa assistencialista, com caráter moralista e disciplinador, que visava apenas o ensino das primeiras letras, sem preocupação com a formação crítica.

Em 1985 o Mobreal é extinto, não cumprindo a função a que veio, uma vez que “O índice de analfabetismo no país só foi reduzido em apenas 2,7%, diplomando escassamente 15 milhões dos 40 milhões de pessoas que frequentaram suas salas de aula” (MORAES, 2015, p. 41). Tal programa foi então substituído pela Fundação Educar, gerida pelo MEC, mas que apenas apoiava financeira e

tecnicamente os programas já existentes, voltados para a alfabetização. Em 1990 foi extinta, no início do Governo Collor.

Em 1988, apesar da Constituição Federal, em seu artigo 208^o, deixar claro que é dever do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2020), nos anos que seguiram, nada de eficiente foi realizado no que se refere à redução do analfabetismo entre adultos.

A partir da década de 1990, surgem novas possibilidades com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em 1996, na qual há orientações direcionadas ao que agora se configura em uma modalidade de ensino da Educação Básica. A expressão “Ensino Supletivo”³ é substituída por “Educação de Jovens e Adultos”, reconhecida sob a nomenclatura de EJA, termo em vigência até hoje (BRASIL, 1996).

No cenário internacional, destacamos a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁴ (V CONFINTEA), coordenada pela UNESCO, em julho de 1997, na Alemanha. Seu objetivo era universalizar os propósitos norteadores da educação de jovens e adultos, por meio de metas. Tal evento repercutiu positivamente no cenário nacional, e, a partir desse momento, a educação de jovens e adultos passa a ser entendida não apenas como uma modalidade da Educação Básica, mas como uma educação que prezava pelo desenvolvimento da cidadania e participação social. Desse encontro resultou a Declaração de Hamburgo, documento do qual o Brasil é signatário.

No cenário interno, apesar das boas expectativas, depois da V CONFINTEA, o país ainda caminhava a passos lentos. Por isso, numa tentativa de reduzir esse abismo educacional, em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000

³ O Ensino Supletivo, promovido pelo MEC, foi amplamente difundido a partir da Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 2000).

⁴ A CONFINTEA é o evento mais importante para a educação de jovens e adultos a nível mundial. Acontece a cada doze anos, desde 1949. A última edição aconteceu em 2009, no Brasil e a próxima está prevista para 2022, no Marrocos.

(BRASIL, 2000). Tal documento, a partir de então, passa a regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA.

Soares destaca que, nessas diretrizes, a EJA “não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida” (SOARES, 2002, p, 13), mas adquire três funções: *reparadora*, quando busca restaurar um direito negado; *equalizadora*, ao propor a garantia de igualdade no que se refere às oportunidades de acesso e permanência na escola; e *qualificadora*, buscando a atualização e a aprendizagem contínua ao longo da vida do sujeito. Precisa, portanto, ser firmada como direito de cidadania. Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), estabelecendo 26 metas para a EJA, dentre elas, destaca-se a erradicação do analfabetismo num espaço de tempo de 10 anos – o que não se concretizou.

A partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também assume seu compromisso, mesmo que faça isso de maneira muito sutil, ao citar a educação de jovens e adultos apenas uma vez. Nesse documento, há um compromisso firmado com a educação integral que visa ao desenvolvimento global do ser humano. Segundo o texto da BNCC,

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

A EJA, que hoje se configura no cenário nacional como modalidade de ensino, representa conquista, reparação a uma dívida histórica e social para com os que não tiveram oportunidade ou acesso às letras e agora buscam seus direitos (BRASIL, 2000). Muitas foram as ações promovidas em seu favor: ações emergenciais, conferências e campanhas que buscavam de maneira urgente reduzir o número de analfabetos. No entanto, talvez devido às necessidades, em caráter de urgência, não se pensou em políticas públicas que fossem capazes de garantir uma educação integral a esse jovem ou adulto que por algum motivo não frequentou a escola, talvez por falta de oportunidades, distância da escola, ou ainda necessidade de trabalhar.

Apesar das fragilidades e equívocos na educação de adultos no Brasil, houve um grande avanço no que se refere à erradicação do analfabetismo nas últimas duas décadas. Como pode ser verificado no Quadro 1, o número de analfabetos reduziu quase pela metade. Porém isso ainda implica em um grande quantitativo: são quase 11 milhões de analfabetos – de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019 – que ainda não atingiram o nível mínimo de escolarização proposto na atual Constituição, o que representa 6,6% da população com 15 anos ou mais; isto é, há um número significativo de brasileiros que não sabem ler ou escrever um bilhete simples (TOKARNIA, 2020).

Tabela 1 – Taxas em % do analfabetismo no Brasil de 1996 e 2019

| Unidade geográfica | Ano | |
|--------------------|------|------|
| | 1996 | 2019 |
| Brasil | 14,7 | 6,6 |
| Norte | 12,4 | 7,6 |
| Nordeste | 28,7 | 13,9 |
| Sudeste | 8,7 | 3,3 |
| Sul | 8,9 | 3,3 |
| Centro-oeste | 11,6 | 4,9 |

Fonte: Adaptado de Paula e Oliveira (2011) e de Tokarnia (2020).

Ao analisarmos tais dados, também percebemos que a desigualdade educacional advém das desigualdades políticas, econômicas e sociais marcadas em cada região. São necessárias, portanto, políticas públicas mais eficientes que assegurem o acesso e a permanência do estudante na escola, para que esse abismo educacional possa ser rompido.

Nesse sentido, o Programa Nacional da Educação – PNE, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Dentre as metas, destacamos a meta 9, voltada para a EJA, que propõe

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Ao longo do tempo, observamos que o processo de educação de jovens e adultos não foi tão eficiente porque estava fundamentado em ideais religiosos, em bases políticas questionáveis ou objetivos meramente econômicos. Isso influenciou diretamente a formação do cidadão que se manteve em situação de opressão, exclusão e manipulação por tanto tempo. Hoje há várias políticas públicas garantindo e assegurando o direito do estudante da EJA, mas ainda há muito a se fazer, principalmente no que se refere à formação de profissionais para trabalhar com esse público. Como destacam Gadotti e Romão (1995, p. 28) “esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação”, reconhecendo assim a singularidade, as limitações e os anseios do sujeito da EJA.

Nesse breve percurso que fizemos na história da Educação de Jovens e Adultos, observamos que a EJA carrega uma história de lutas, avanços e retrocessos, que marcaram não somente a busca pelo direito à educação, mas a luta por direitos em geral. Muito mais do que a decodificação das letras, o que interessa a esse público, a fim de retirá-lo da condição de servilidade, é a capacidade de reflexão sobre sua realidade – elemento que, durante boa parte da história do país, não foi considerado importante, já que uma população crítica, capaz de lutar por seus direitos, poderia ser “perigosa” para o governo. Por tudo isso, a construção do processo pedagógico precisa oportunizar ao estudante condições para que possa ler e compreender o seu mundo, pois somente assim ele terá condições de exercer sua cidadania, participando de práticas políticas, sociais e culturais.

3.1.2 A realidade da EJA

EJA significa Educação de Jovens e Adultos. Portanto muito mais do que um ensino, a EJA tem como característica basilar uma educação integral, que busca a especificidade desse público, por meio de reflexões a partir das suas experiências.

Marcada pela diversidade, tanto etária como socioeconômica, a EJA é composta por estudantes que, em sua maioria, protagonizam um histórico de vida cheio de experiências acidentadas, seja na vida pessoal ou escolar, que sofre com a vulnerabilidade social, mas que, sobretudo, vê na educação uma forma de superação e ascensão social.

Boa parte desses estudantes está inserida em subempregos, está desempregada ou em situação de vulnerabilidade; enfim, são vitimadas por um sistema desigual, excludente e opressor. São jovens, adultos, idosos, pais, mães, trabalhadores que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de estudar no tempo tido como adequado em nossa tradição e que agora buscam a escola com expectativas de recuperar o que perderam, não apenas com o objetivo de suprir a carência de escolarização, mas buscando seus direitos. Isso confirma a função basilar dessa modalidade de ensino em reparar, garantir a equidade e qualificar o sujeito, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA⁵.

Essa situação exige uma reconfiguração do espaço escolar, a fim de garantir que uma educação justa e democrática seja oferecida a esse público, contribuindo para a construção da identidade desses sujeitos como cidadãos que, diferentemente das crianças quando chegam à escola, já têm um conhecimento de mundo. Miguel Arroyo Gonzales (2011), referência nos estudos voltados para a EJA, salienta que, nessa modalidade de ensino, acima de tudo devem ser levadas em consideração as experiências do sujeito,

reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos (ARROYO, 2011, p. 25).

Os estudantes aos quais se destina nossa pesquisa já ocupam posições na sociedade, em seus grupos sociais, mas, não raro, encontram restrições por não

⁵ Em março de 2021 foi homologado o Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de reconhecermos a importância desse documento, não o trazemos para a discussão por não ser esse o foco de nossa pesquisa discuti-lo em minúcia.

serem escolarizados. Queremos, por isso, promover por meio da leitura o acesso a práticas sociais que requerem o domínio da leitura e da escrita a fim de garantir que esses sujeitos realmente se reconheçam e sejam reconhecidos como cidadãos.

Em concordância com Arroyo (2011, p. 29), defendemos que a escola precisa oferecer “Propostas próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos. Propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas”. Nessa direção, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir, já que, muito além do ensinar a ler as palavras, o que almejamos é que este aluno tenha condições de participar da sociedade de maneira ativa, sendo capaz de refletir sobre o que vive, concordando e discordando, cobrando seus direitos, por meio da leitura crítica e da escrita.

Paulo Freire, grande educador responsável por alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, na década de 1960, pregava que o ensino a partir das experiências do educando é mais eficaz (FREIRE, 2005). De maneira análoga, Arroyo (2011, p. 35) afirma que “Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais”.

Inicialmente não pretendemos alfabetizar, uma vez que nosso público, em sua maioria, já domina a leitura, mas desejamos formar um leitor que, a partir de um texto, seja capaz de pesquisar, comentar, discordar, criticar, recomendar, compartilhar, apreciar os detalhes, enfim, o que queremos é desenvolver a prática de leitura para além da decodificação, de modo que se permita diálogo entre o lido e a realidade.

Para tanto, o contato com o texto literário, em especial a crônica, mostra-se como uma potente ferramenta de ensino, permitindo ao aluno da EJA discussões a respeito de inúmeras questões que fazem parte do seu contexto sócio-histórico-cultural. Tais contextos de aparição da crônica mantêm um forte diálogo com a vida dos educandos da EJA, o que nos permite entendê-la como importante

instrumento de formação leitora, especialmente na modalidade educacional em questão.

Com nossa proposta, ratificamos nosso respeito às especificidades desse público que, dadas as dificuldades na interpretação de textos, prefere textos mais curtos e que apresentam uma linguagem mais próxima à oralidade – o que é propiciado pela crônica. Ademais, o humor, elemento presente nas crônicas selecionadas para o corpus desta pesquisa, ao tratar de assuntos da realidade, revela-se como um propulsor para o estímulo à leitura, oportunizando prazer e reflexão.

Diante de tais considerações, concluímos que, se nos anos de 1960 a Educação de Jovens e Adultos tivesse sido permeada integralmente pelo projeto de Paulo Freire, o qual propunha a valorização da leitura de mundo do sujeito para a formação do leitor crítico, provavelmente hoje teríamos uma outra história para o nosso país. Mas ainda há tempo.

Destarte o que almejamos é uma educação que garanta ao público da EJA voz e autonomia frente a sua realidade, que possa, por meio da leitura crítica, reconhecer-se nos contextos em que vive e participar deles. Para isso, essa modalidade de ensino exige uma proposta pedagógica com metodologias adequadas, como a que propomos nesta pesquisa: a crônica humorística de Luis Fernando Verissimo é a protagonista, trazendo, à luz de uma linguagem próxima à oralidade, assuntos do cotidiano dos estudantes, oportunizando, por meio do texto literário e do humor, reflexões acerca da própria realidade vivida.

Buscamos, portanto, um ensino permeado pela discussão/reflexão, e que a leitura de mundo do estudante provoque uma participação ativa na sociedade. A EJA precisa ser entendida como uma educação que permita ao jovem e ao adulto a libertação autêntica; não há mais espaço para uma educação bancária (FREIRE, 2005), na qual o estudante apenas recebe uma enxurrada de conteúdos dissociados da realidade, mas uma educação que o provoque e com a qual possa dialogar, refletir a respeito de questões presentes no cotidiano, vivenciadas por ele. Consoante Paulo Freire (2005, p. 80), “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão

desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”. Buscamos um ensino que seja significativo frente à realidade dos educandos; somente assim, fiel a esses princípios, a Educação de Jovens e Adultos revelará sua real função: libertação.

3.2 LEITURA

3.2.1 Concepções iniciais sobre leitura, letramento e formação do leitor crítico

Iniciamos concordando com Paulo Freire (1992) quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1992, p. 12). Assim, o ato de ler vai muito além da compreensão dos signos linguísticos, leva em conta a compreensão dos contextos daquele que lê; trata-se, pois, de uma vinculação entre linguagem e realidade.

Sob esse viés Magda Soares (2009, p. 20) diz que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever”. Por isso nossa proposta vai ao encontro do conceito letramento, defendido pela autora, ao propor que, para além da decodificação das palavras, nosso estudante da EJA tenha condições de fazer uso competente da leitura e da escrita; tenha condições de contextualizar, questionar, interagir, garantindo-lhe voz, alteridade, autonomia e criticidade, nas diversas práticas de leitura e escrita do seu cotidiano. Afinal, quando letrada, a pessoa

passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, p. 37, 2009).

Assim, a escola deve se preocupar agora em não apenas alfabetizar, ensinando a decodificação das letras, mas deve se preocupar com o letramento do estudante, preparando-o para as diversas situações de comunicação com as quais pode se deparar no seu contexto social (SOARES, 2009) – o que se coaduna, inclusive, com as ideias de Paulo Freire sobre ler o mundo.

O termo letramento vem de *Literacy* (ou literacia – como é traduzida em Portugal), palavra oriunda do latim (*littera* = letra, *cy* = qualidade, condição, estado), e surgida inicialmente no final do século XIX. Assim, tomada “ao pé da letra”, temos o termo letramento como sendo o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, p. 18, 2009).

Segundo Magda Soares (p. 18, 2009), o letramento altera no indivíduo “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”, isso porque o indivíduo passa a relacionar leitura e escrita com as práticas de uso, permitindo-lhe participar ativamente de sua comunidade.

Apesar de sabermos que nossa sociedade é altamente grafocêntrica, precisamos ensinar nosso aluno da EJA não apenas a ler e a escrever, mas sim fazer um uso competente. Faz necessário que o letramento seja o centro de sua formação, haja vista que este estudante já faz parte de uma comunidade e precisa aplicar habilidades de leitura e escrita nas diversas situações comunicativas do seu cotidiano.

Tendo a concepção interacionista da linguagem, afirmamos que a leitura representa diálogo. Concordamos com Solé (1998, p. 22) quando diz que se trata de “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura”. Assim cabe ao leitor, diante do texto, avaliar, concordar, discordar, desfrutar, dar sentido ao que lê. O leitor não é passivo, tampouco o texto, há neste processo interação, um diálogo sem fim.

Partindo dessa concepção, pensamos a leitura como um processo de construção de sentidos por meio da interação texto-sujeitos, em que estes são ativos na construção dos sentidos e são valorizados os contextos social e cultural no qual estão inseridos (BAKHTIN, 2006). Afinal, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Ao ler, o sujeito assume uma postura responsiva e leva em conta seus conhecimentos, buscando significações.

Kleiman (2004b) e Koch e Elias (2008) propõem a ideia de que, durante o processo de leitura, o leitor utiliza o conhecimento prévio, suas experiências de vida e, a partir da interação entre os diversos níveis de conhecimentos – o linguístico, o textual e o de mundo –, consegue construir o sentido do texto. Trata-se, pois, de uma prática social na qual são colocados em ação os valores, as relações interpessoais, crenças e atitudes, que refletem o grupo no qual o sujeito se socializou. Ratificando, ler é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Trata-se de um processo dinâmico, de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto (GERALDI, 2012). E nesse momento o leitor deixa de ser passivo, para se tornar agente, que busca significados para o que lê, alcançando a interação, sendo capaz de utilizar, simultaneamente, os indicadores textuais, contextuais e linguísticos na construção do significado daquilo que lê (SOLÉ, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também orienta que o processo de leitura requer muito mais que a decodificação de letras e palavras, mas envolve objetivos, estratégias, e exige do leitor competências que o nortearão à compreensão do texto, como conhecimentos prévios, vivências e interação. No entanto, apesar de o documento englobar “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 70), objetivando formar leitores ativos e competentes, ele peca por pouco contribuir na formação

integral do leitor pautada na alteridade, pela falta de mais oportunidades com os gêneros literários (como a crônica, centro de nossa pesquisa), se comparado a outros gêneros textuais.

Observamos, então, que é consenso que o ato de ler vai além da palavra. Leva em consideração as experiências do leitor que, ao se deparar com o texto literário, como a crônica, por exemplo, busca sentidos. Por isso, um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes, já que envolve aspectos sociais e individuais. Nas palavras de Aguiar (2011, p. 241), a leitura “é um encontro de horizontes de expectativas, o da obra e o do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura”.

É esse tipo de leitor que almejamos alcançar na Educação de Jovens e Adultos: capaz de dialogar com o texto literário, trazendo à tona suas experiências socioculturais, uma vez que ele chega “aos espaços educacionais com conhecimentos, crenças, valores, preconceitos e bloqueios culturais acumulados ao longo da história” (CAPUCHO, 2012, p. 116).

Assim, quando diante de um texto, esse leitor toma ciência do seu papel – de refutar, avaliar, se posicionar, refletir com base nas suas experiências – revela-se um sujeito autônomo, ativo, crítico. Essa interação com o texto evidencia a importância fulcral da leitura como prática social, que garante ao sujeito oportunidade de diálogo. A esse respeito, Bakhtin acrescenta:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

No entanto, sabemos que, hoje, um grande desafio enfrentado pelo professor de Língua Portuguesa, principalmente na EJA, é exatamente isso: fazer com que os estudantes não sejam meros decodificadores de textos, mas o compreendam, dialoguem com ele, tornem-se leitores críticos, autônomos e reflexivos, sejam, de fato, letrados.

Então, diante de uma sociedade que apresenta um grande quantitativo de jovens e adultos com fragilidades com relação à leitura e à escrita, como mostram recentes pesquisas na área⁶, urge maior atenção para com o ensino da leitura nas escolas, pois “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma profunda desvantagem nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32). Muito além da decodificação, o ato de ler exige do leitor criticidade, interação, e leva em conta suas experiências pessoais e culturais. Dessa forma, ler representa liberdade, democracia, uma vez que quem dá sentido ao que lê não apenas entende seu passado, mas consegue lutar pelo seu futuro.

Consideramos, por fim, que ler é atribuir significações, numa constante construção e reconstrução do texto. O ato de ler põe em xeque todo o conhecimento de mundo do sujeito. Ela envolve o leitor à medida que este entra contato com outras experiências, numa espécie de imersão, conduzindo-o a reflexões que envolvem desde questões existenciais até seu posicionamento diante da sociedade.

De fato, a escola precisa assumir seu papel na formação do leitor crítico, possibilitando diferentes oportunidades de leitura, ensinando a ler e estimulando esse hábito dentro e fora da sala de aula. Afinal “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2007, p. 40). Transformam ao possibilitar a compreensão, aguçar a reflexão e ampliar os referenciais culturais e de mundo, contribuindo para a formação integral do ser humano.

Nessa perspectiva, o leitor que buscamos alcançar na EJA – crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade – é aquele capaz de mobilizar suas experiências e conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para atribuir sentido ao que lê, relacionando à sua realidade (KLEIMAN,

⁶ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, realizada em 2019, o Brasil tem 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever (TOKARNIA, 2020).

2004a). Além disso, parte daquilo que já sabe ou conhece para ampliar seus conhecimentos, não de forma submissa e passiva, mas em um processo ativo, dialógico.

Apesar das considerações já levantadas, enfatizamos que ler é um ato individual e, por isso, depende da vontade e dos interesses do sujeito para que este consiga realizar essa leitura que acabamos de definir. Logo, faz-se necessário que essa atividade, indispensável nas sociedades letradas, seja estimulada a fim de dar voz ativa aos sujeitos, para que não haja prejuízo na formação do leitor crítico, que consegue se posicionar diante do discurso do outro.

No entanto, uma leitura potente precisa estar calcada em objetivos: o leitor precisa saber o que e para que vai ler; ser orientado ou ter objetivos bem definidos a serem alcançados durante o processo de leitura. Uma das maneiras para se atingirem esses objetivos consideramos ser por meio do ensino das estratégias de leitura, sobre as quais falaremos na próxima subseção. Elas precisam ser trabalhadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). Sobre essas estratégias, falaremos mais detalhadamente a seguir.

3.2.2 Ensino das estratégias de leitura

Seguindo as concepções de Solé (1998), Kleiman (2004ab) e Koch e Elias (2008), concordamos que a formação do leitor crítico está atrelada ao aprender a ler para além da palavra, o que possibilita a real compreensão do texto. Segundo Palincsar e Brown (1984, apud SOLÉ, 1998, p. 70), essa compreensão se dá por três condições: clareza e coerência do conteúdo, da familiaridade ou conhecimento de sua estrutura, léxico e sintaxe; conhecimento prévio sobre o conteúdo; estratégias que o leitor utiliza para compreender e lembrar do que lê. É sobre o ensino de estratégias de leitura, que se revela como uma potente ferramenta para auxiliar o leitor ainda em formação, que nos ateremos neste momento.

Segundo Coll (apud SOLÉ, 1998, p. 69), as estratégias de leitura regulam as atividades das pessoas “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. Elas não funcionam como uma “receita pronta”, mas permitem a autodireção – quando o leitor tem consciência de seus objetivos –, e o autocontrole – quando o leitor supervisiona e avalia seu próprio comportamento durante a leitura em função dos seus objetivos, podendo alterar seu percurso quando julgar necessário.

Para Kleiman (2004a), o ensino das estratégias de leitura se faz necessário a fim de garantir que se forme um leitor competente, que consegue fazer inferências, dar respostas, fazer resumos, paráfrases, generalizações, manipular o texto a fim de suprir suas necessidades. As estratégias de leitura são operações regulares realizadas quando se recebe um texto. Para a autora, elas são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas. A primeira se refere às operações inconscientes – os automatismos – que o leitor realiza a fim de atingir algum objetivo durante a leitura; “servem essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto” (KLEIMAN, 2004b, p. 50). A segunda, relaciona-se com a reflexão, controle consciente e a regulamentação do próprio conhecimento, direcionada por objetivos (KLEIMAN, 2004b).

Apesar de concordarmos com Kleiman (2004a) quando afirma que o processo de leitura é um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, deter-nos-emos apenas nas estratégias metacognitivas de leitura, uma vez que elas permitem ao leitor a ativação do conhecimento prévio a respeito do tema abordado, a formulação de hipóteses que antecedem o texto e a verificação das previsões, assegurando a compreensão do texto em função dos seus objetivos e, então, garantindo a autonomia. Enfim, o ensino dessas estratégias de leitura contribuirá para que os estudantes participantes desta pesquisa tenham os recursos necessários para aprender a aprender (SOLÉ, 1998).

De fato, se queremos formar bons leitores na EJA, as estratégias de leitura se revelam muito eficientes, tanto no processamento do texto, quanto no

desenvolvimento da autonomia e senso crítico. Elas podem ser estimuladas pelo professor – que exerce a função de guia de leitura – de acordo com as necessidades, os propósitos ou as expectativas do aluno, que por sua vez, decide qual estratégia é a mais adequada naquele contexto. Rogoff (1984, apud SOLÉ, 1998, p.76) utiliza a metáfora dos “andaimos” para explicar como deve ser o ensino das estratégias de leitura:

Assim como os andaimos sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança já seja capaz de resolver. Mas da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia.

Nesse processo, cabe ao professor proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários a fim de que sejam capazes de utilizar progressivamente as estratégias de maneira autônoma, garantindo sua formação integral enquanto leitores. Entendemos que para o ensino da leitura não há caminhos únicos, e é necessário que seja oferecido o máximo de recursos e informações possível para que o estudante tenha condições de aprender, de acordo com as necessidades.

Solé (1998) defende um modelo interativo para o ensino da leitura, por meio de estratégias, que se baseia, simultaneamente, na decodificação das palavras de maneira proficiente e aporte ao texto de objetivos, experiências prévias e ideias. Vale ressaltar que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) não devem ser tomadas como receitas prontas, mas como um procedimento que auxilia o professor a alcançar seus objetivos. Metodologicamente, orienta que as atividades de leitura devam acontecer em três momentos: *antes*, situando o leitor diante da leitura, provocando-o a fim de que possa assumir um papel ativo no processo, com objetivos; *durante*, auxiliando na resolução de problemas; e *depois* da leitura, verificando a compreensão.

Iniciamos apresentando, de acordo com a autora, o que pode ser feito *antes* da leitura, para ajudar a compreensão dos alunos:

- Levantamento das ideias gerais: trata-se da concepção que o professor tem sobre a leitura e como essa atividade será realizada.

- Motivação para a leitura: acontece quando há gosto pela leitura ou quando se torna um desafio estimulante/ desafiador.
- Definição dos objetivos de leitura: devem ser úteis e reais, pois, dessa forma, haverá um esforço cognitivo para se perceber se o objetivo foi ou não atingido. Os objetivos de leitura podem ser: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar o próprio texto escrito; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório (passar uma informação); ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.
- Revisão e atualização do conhecimento prévio: propõe que, antes da leitura, o leitor exponha o que sabe sobre o assunto, possibilitando a utilização de sua bagagem na tentativa de compreensão;
- Previsões: consiste em estabelecer hipóteses ao que será encontrado no texto, baseando-se nos indicadores (capa, título, subtítulo, imagens, gênero, estrutura, autor) e na bagagem que o leitor traz.

Durante a leitura, de acordo com a autora, o professor assume postura de mediador e dá ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa diante do texto, devendo ele próprio fazer previsões e antecipações ao observar as marcas e os indicadores para a formulação de hipóteses, que integrar-se-ão aos seus conhecimentos prévios, oportunizando a compreensão.

Solé (1998) destaca que ler é um procedimento que necessita de exercitação. Então, durante a leitura, é importante que o professor intervenha quanto aos procedimentos no ato de ler, oportunizando aos alunos momentos em que possa aprender a ler. Nesse sentido, a autora sugere dois modelos de leitura:

- Leitura compartilhada – neste caso, o professor serve de modelo. Ele constrói suas previsões e as prova com base nas marcas e nos indicadores do texto, para que o aluno também tenha condições de, posteriormente, fazê-las de maneira autônoma. Assim há uma alternância entre os atores

do processo – ora professor, ora aluno. Esta atividade se resume em quatro estratégias fundamentais: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, de forma que o aluno possa assumir progressivamente a responsabilidade e o controle da sua leitura:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (*ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever*) (SOLÉ, 1998, p. 119, grifos nossos).

- Leitura independente/silenciosa – o próprio aluno impõe seu ritmo, mas o professor pode fazer perguntas para guiá-lo, a fim de que possa exercitar o controle progressivo da leitura. “Se o que pretende é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que pensa que vai acontecer a seguir” (SOLÉ, 1998, p. 122); mas, se o objetivo for estimular a compreensão, pode-se proporcionar aos alunos um texto que contenha desvios ou incoerências e solicitar que as encontrem, ou apenas deixá-los perceber sozinhos. Outra opção é que se fomente o controle da compreensão com a apresentação de textos com lacunas, a fim de avaliar a qualidade das respostas e, por consequência da compreensão, ainda solicitar a identificação da ideia principal.

A autora também destaca que, durante o processo de leitura, o professor deve, além de explicar a importância do contexto,

discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar a verificação para suas hipóteses; explicar (...) o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (SOLÉ, 1998, P. 131).

As possibilidades de intervenção durante o processo de leitura podem variar (lembrando que a autora não é a favor de receitas prontas para o ensino da

leitura) de acordo com os objetivos do professor. O mais importante nesse momento da leitura é o envolvimento dos estudantes, mostrando-se autônomos, responsáveis, para que consigam compreender globalmente o que é lido.

Por fim, *depois* de lido o texto, Solé (1998) destaca algumas estratégias:

- Identificação da ideia principal – enunciado (ou enunciados) mais relevante utilizado pelo escritor para explicar o tema. Mas é importante considerar que a ideia principal transita entre o conhecimento prévio do leitor, seus objetivos de leitura e a informação que o autor quer transmitir em seu texto, por isso não há uma regra a ser seguida, já que ela é uma elaboração pessoal. Brown e Day (apud SOLÉ, 1998, p. 139) ensinam a encontrar a ideia principal aplicando uma série de regras:

Regras de omissão ou supressão – levam a eliminar informação trivial ou redundante –, regras de substituição – mediante as quais se integram conjuntos de fatos ou conceitos supraordenados –, regras de seleção – que levam a identificar a ideia no texto se ela estiver explícita – e de elaboração – mediante as quais se constrói ou gera a ideia principal.

- Elaboração de resumos – compreende a capacidade de selecionar informações: a identificação do tema, da ideia principal e de detalhes secundários. Sua produção é, de fato, reflexo da compreensão do leitor.
- Formulação de respostas a perguntas – refere-se à formulação de perguntas pertinentes ao texto, cujo objetivo é levar o estudante formular e responder perguntas, regulando seu processo de compreensão e autonomia. Destacam-se alguns tipos de perguntas:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 156)

Destacamos que o trabalho com as estratégias de leitura é bem abrangente e não há uma fórmula para sua aplicação. O importante é que, no seu processo de

ensino, o professor seja o mediador, a fim de garantir ao estudante autonomia e compreensão leitora.

As estratégias de leitura propostas por Solé (1998) coadunam, com o que propõe Rildo Cosson (2007) sobre o ensino de literatura por meio da sequência expandida, que será apresentada como nossa proposta pedagógica.

A fim de facilitar a visualização, apresento, à luz dos escritores com os quais embaso esta pesquisa, o quadro abaixo com os passos que podem ser seguidos durante o processo de ensino das estratégias de leitura.

Quadro 2 – Orientações para o ensino das estratégias de leitura

| Momento de leitura | Solé (1998) | Cosson (2007) |
|---------------------------|--|---|
| Antes | Levantamento das ideias gerais; Motivação para a leitura; Definição dos objetivos de leitura; Revisão e atualização do conhecimento prévio; Previsões com análise dos indicadores (gênero do texto, título, subtítulo, autor). | Motivação; Introdução. |
| Durante | Leitura compartilhada: ler, produzir de resumo, solicitar esclarecimentos e provisões. Leitura individual: selecionar marcas e indicadores, formular de perguntas no decorrer do texto, completar lacunas, grifar palavras desconhecidas. | Leitura; Intervalos de leitura. |
| Depois | Verificação das hipóteses por meio de perguntas e respostas, identificação do tema e da ideia principal do texto lido, produção de um resumo. | Primeira interpretação; Contextualização; Segunda interpretação; Expansão. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Verificamos que ambos autores têm ideias semelhantes no que se refere ao ensino das estratégias de leitura, ao afirmarem a necessidade desse ensino

acontecer por etapas. Assim, para a elaboração de nossa proposta pedagógica, seguiremos o que estes autores propõem.

Ressaltamos que neste momento, da formação do leitor crítico, o professor tem papel valioso ao ensinar as estratégias e estimular o gosto pela leitura, oportunizando o contato com textos que despertem o interesse do aluno. Assim acreditamos que o humor, elemento essencial à vida humana, presente nas crônicas de Luis Fernando Verissimo, corpus desta pesquisa, possa assumir esse papel: de estimular o prazer pela leitura, participando do processo de formação do leitor crítico. Na próxima seção, elucidaremos sobre o humor e a comicidade, sob o ponto de vista filosófico e linguístico, que contribuem para o estímulo à leitura crítica.

3.3 HUMOR E COMICIDADE

Embora pareça ser um paradoxo, há seriedade no humor. Muito além de provocar o riso – seu produto –, pode se constituir como uma potente ferramenta na formação do leitor crítico na escola. Consiste, pois, num conjunto de estados emocionais duradouros (positivos ou negativos) que influenciam a cognição, a ação ou o comportamento do indivíduo, conduzindo o leitor a reflexões implícitas no texto.

Assim, nesta seção, pretendemos discutir sobre humor e comicidade – concepções, aspectos linguísticos e discursivos –, à luz de diferentes visões teóricas. Iniciaremos com Bergson⁷ (2018) e Propp⁸ (1992) que trazem o tema sob a visão filosófica e da teoria literária; em seguida com Freud⁹ (2017), com sua

⁷ Filósofo francês (1859-1941), com trabalhos reconhecidos entre o final do século XIX e início do século XX.

⁸ Teórico russo (1895-1970), com vasta produção sobre o folclore russo.

⁹ Médico austríaco (1856-1939), conhecido como o pai da psicanálise, seus trabalhos são voltados para a análise da mente e do comportamento humano.

visão psicanalítica; e, por fim, Possenti¹⁰ (1998, 2021), que fala sob o ponto de vista do discurso.

3.3.1 Diálogos entre Bergson e Propp: concepções iniciais

Embora comicidade e humor tenham em comum o riso, Hartmann (apud PROPP, 1992, p. 152) diz que ambos “estão naturalmente ligados entre si, mas não coincidem de maneira alguma, mesmo que formalmente sejam paralelos”. O humor é a capacidade de perceber em nossas relações a manifestação exterior de pequenos defeitos alheios, revelando as incongruências da vida, livre de sentimentalismos, mas sem ser cruel. Trata-se de uma disposição intrínseca e natural ou estado de espírito, por isso é possível falar, jocosamente, de coisas sérias, como também é possível falar seriamente de coisas engraçadas. O humor deve ser encarado como uma maneira de propiciar ao indivíduo inferências, comparações, formulação de hipóteses, buscando as causas de seu produto: o riso (PROPP, 1992).

Já o cômico é, antes de tudo, um relaxamento da tensão que a vida exige, ao serem flagradas cenas da realidade destituída dos padrões vigentes. Ele “nascerá, aparentemente, quando os homens, reunidos em grupo, voltarem toda sua atenção sobre um dentre eles, calando sua sensibilidade e exercendo apenas sua inteligência” (BERGSON, 2018. p. 40), manifestando-se por meio do riso. O cômico apresenta uma situação engraçada, enquanto o humor gera reflexão, representa inclusive ameaça, já que assuntos sérios passam a ser abordados de modo a reduzir sua importância, colocando foco no riso.

O riso, por sua vez, produto do humor e do cômico, é definido por Bergson (2018, p. 75) como “um gesto social, que sublinha e reprime uma certa distração especial dos homens e dos acontecimentos”. É uma espécie de trote social, que intimida ao humilhar, mas também tem caráter disciplinador na medida em que é marcado pela simpatia, levando o humilhado à reflexão sem agressões ou denúncias,

¹⁰ Linguista brasileiro associado ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

visando ao aperfeiçoamento do homem. O riso não se relaciona apenas à moralidade, trata-se de um gesto automático de correção ao excêntrico, ao insociável, ao rígido, ao mecânico (BERGSON, 2018), cumprindo, portanto, uma função social.

São diversos os motivos do riso e, quando riem, as pessoas não o fazem pelos mesmo motivos ou circunstâncias. Bergson (2018) ressalta que se trata de uma ação neurofisiológica, e o caracteriza como um ato social, condicionado a fatores sociais, culturais e emocionais. Iurêniev (apud Propp, 1992, p. 24), teórico e historiador soviético, escreve que

O riso pode ser alegre ou triste, bom e indignado, inteligente ou tolo, soberbo ou cordial, indulgente e insinuante depreciativo e tímido, amigável e hostil, irônico e sincero, sarcástico e ingênuo, terno e grosseiro, significativo e gratuito, triunfante e justificativo, despuadorado e embaraçado. Pode-se ainda aumentar esta lista: divertido, melancólico, nervoso, histérico, gozador, fisiológico, animalesco.

Propp (1992) também salienta que “[...] diferentes aspectos de comicidade levam a diferentes tipos de riso” e cita diversas situações em que o riso surge, como quando o homem é transformado em coisa, situações cômicas, a paródia, o exagero, o malogro, quando alguém é feito de bobo, os alogismos, a mentira desnudada; além falar de vários tipos de riso, como o de zombaria, o bom, o maldoso, o cínico, o alegre, o ritual, o imoderado. Nesta pesquisa, nosso foco é discutir sobre o riso como produto de uma situação vivida ou presenciada com traços de anormalidade e ironia, em que estão presentes valores culturais ou sociais que possam surgir como elemento motivador para a reflexão.

Apesar de, desde a Antiguidade, terem surgido várias tentativas de se definir o riso e o cômico, em *O riso: ensaio sobre o significado do cômico*, Bergson (2018) esclarece que não há uma definição encerrada para o cômico, visto que ele é algo vivo e se manifesta nas situações vividas. No entanto, o filósofo traz três observações fundamentais para a compreensão do cômico, as quais julgamos serem importantes para seguirmos adiante: 1) não há cômico sem humanidade; 2) o cômico pressupõe insensibilidade; 3) não há riso sem público. É na confluência desses três fatores que temos a justificativa para o riso, que, na

maioria das vezes, deve responder a certas exigências da vida comum, alcançando função e significação social.

O pensador francês ainda salienta que o riso se revela em nós como resultado de uma ação inconsciente diante de um objeto ou situação ridícula, moral, física ou intelectual, que soa diferente daquilo que consideramos “padrão” ou “normal” para a vida em sociedade. Uma vez que “nossa imaginação tem sua filosofia muito bem definida” (BERGSON, 2018, p. 48), tudo o que foge à normalidade, conforme as três observações citadas anteriormente, torna-se motivo de riso. Rimos quando nossa atenção é desviada da alma para o corpo, quando o real se torna uma coisa em face da rigidez, do exagero, da imitação, do automatismo, da vaidade ou da insociabilidade (BERGSON, 2018) – rimos, portanto, do que é cômico.

É da natureza humana rir, e isso nos difere dos animais (BERGSON, 2018). Rimos de defeitos e até mesmo de qualidades, e por diversos motivos. O riso, então, não se sustenta sozinho, ele “tem necessidade do eco” (BERGSON, 2018, p. 39), de pelo menos outra pessoa para rir junto. Manifesta-se, principalmente, em virtude da insensibilidade alheia. Por exemplo, se uma pessoa está caminhando pela rua, tropeça e cai, aquele que vê a cena, se estiver insensível à situação, vai rir, porque está diante de uma cena cômica, porque, naquele momento, houve “interrupção da continuidade” (BERGSON, 2018, p. 53) do ato de andar. Outro exemplo a se considerar: as roupas da moda, com as quais estamos habituados, nos parecem normais, mas, se alguém chegar usando um traje de modas passadas ou mesmo de outra cultura, a tendência é que a situação seja cômica, provocando o riso.

Metaforicamente, Bergson (2018, p. 123) nos explica em seu ensaio sobre o cômico, descrevendo o que é o riso para a sociedade:

É assim que as ondas batem sem trégua na superfície do mar, enquanto que nas camadas inferiores se observa uma paz profunda. As ondas se entrecrocavam, se opõem, buscam o equilíbrio. Uma espuma branca, leve e alegre, persegue seus contornos mutáveis. Por vezes a onda, fugindo, abandona um pouco dessa espuma sobre a areia da praia. A criança que brinca nas proximidades acaba por pegar um punhado dela para, no instante seguinte, espantar-se por só ter na concha das mãos algumas gotas de água, mas uma água muito mais salgada, ainda mais amarga do que a da onda que a trouxe. O riso nasce com essa espuma. Mostra,

no exterior da vida social, as revoltas superficiais. Desenha instantaneamente a forma móvel desses abalos. Também ele é uma espuma salgada. Assim como a espuma, borbulha. É alegria. O filósofo que resolver experimentá-lo, nele poderá encontrar certa dose de amargura em pequena quantidade de matéria.

O que queremos ressaltar é que o riso nasce do cômico, que está relacionado “aos costumes, às ideias – em uma palavra, aos preconceitos de uma sociedade” (BERGSON, 2018. p. 97), resultado dos flagrantes da realidade que fogem à conduta ideal, deixando marcas em quem ri e de quem se ri.

Já o humor, por sua vez, é intrínseco, “parte de uma abertura da pessoa em relação às coisas sensíveis, de uma entrega ao claro-escuro dos sentimentos” (ZILLES, 2003, p. 84), aciona sobretudo o ponto de vista social. Ele está diretamente relacionado à crítica, muitas vezes, manifesta por traz do cômico e que geralmente, promove a reflexão, já que apresenta como base questões humanas. O humor passeia entre o sério e o cômico, ajudando-nos a entender os desequilíbrios cotidianos. Por isso nossa pesquisa traz a crônica de humor como protagonista na sala de aula da EJA. A partir do humor de Verissimo, propomos análises e reflexões sobre assuntos sérios da realidade dos alunos, estimulando a leitura e a criticidade a partir do cômico.

Propp (1992, p. 152) define o humor como “disposição de espírito que em nossas relações com os outros, pela manifestação exterior de pequenos defeitos, nos deixa entrever uma natureza internamente positiva”. O humor não é mau. Ele permite reflexão, uma leitura crítica contrastada à realidade. Trata-se de “uma anestesia momentânea do coração. Ele se dirige à inteligência pura” (BERGSON, 2018, p. 39), permitindo um olhar de expectador frente ao que fere a conduta humana.

Com grande potencial crítico, o riso, a comicidade e o humor sempre estarão presentes na sociedade, oportunizando reflexões, disciplinando caracteres, aproximando e questionando as relações humanas, por meio do diálogo.

Haja vista que os discursos se constroem e se desconstroem na interação (BAKHTIN, 2006), o riso necessita do outro para ecoar, o cômico requer a presença do outro para existir, e o humor pressupõe diálogo com o real para

cumprir sua função, diante dessas concepções iniciais, julgamos que o riso provocado pela leitura das crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo, corpus desta pesquisa, possa ser fruto de reflexão crítica e contextual. Nesses textos, além de uma linguagem elaborada e pautada em certos instrumentos linguísticos permeados pela comicidade, também são apresentados assuntos do cotidiano, possibilitando a empatia e o diálogo, associado ao “desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daquele ou daquilo que suscita o riso” (PROPP, 1992, p. 172), exigindo assim uma leitura atenta e competente para atribuição dos sentidos ao texto.

3.3.2 Aspectos linguísticos e discursivos do humor à luz de Freud e Possenti

Como vimos, o humor, para além do riso, constrói um ambiente de reflexão crítica. Possenti (1998, p. 38), linguista brasileiro estudioso do humor, considera o trabalho com o texto humorístico produtivo; na sua opinião, trata-se de “um material com o qual também [...] se podem fazer excelentes ‘experimentos’”, uma vez que “surgem em torno de acontecimentos visíveis que os fazem proliferar, sua interpretação depende, em boa medida, de um saber bastante preciso relativo a tais acontecimentos”. Assim vemos o potencial do trabalho com as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na escola, ao oportunizar ao estudante momentos de reflexão, contribuindo para a formação do leitor crítico, reflexivo, que relaciona o que lê às suas experiências.

Em *Os humores da língua* (1998), Possenti se dedicou a escrever mais especificamente sobre seus mecanismos linguísticos de produção em piadas. Já no primeiro ensaio, intitulado “O discurso do humor: temas, técnicas e leituras”, o autor enumera alguns desses mecanismos, a saber: a fonologia, a morfologia, o léxico, a dêixis, a sintaxe, a pressuposição, a inferência, o conhecimento prévio e a variação linguística. Destacamos que, assim como na produção das piadas, tais mecanismos também estão presentes em muitas crônicas de humor de Verissimo, o que sugere que, para a compreensão destes textos, faz-se necessária uma leitura atenta, para além do código.

Em *Humor, língua e discurso* (2021), o autor também enfatiza que, embora os textos humorísticos “não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação com os diversos tipos de acontecimentos” (POSSENTI, 2021, p. 38). Por isso, mais uma vez destacamos o potencial da crônica – gênero pautado em acontecimentos rotineiros – aliado ao do humor – elemento causador de inquietação e desconforto – na prática de leitura crítica com alunos do Segundo Segmento da EJA.

Já Freud (2017), em *Os chistes e a sua relação com o inconsciente [1905]*, publicado originalmente em 1905, discorre sobre o que é chiste e o prazer que sentimos ao ouvir uma piada ou texto humorístico, fazendo importantes considerações sobre as técnicas de produção nesses textos. Para Theodor Lipps (apud FREUD, 2017, p. 16), o chiste é “a comicidade inteiramente subjetiva” que produzimos diante de determinada situação, surgida geralmente da contradição, do contraste, da “oposição de sentido e falta de sentido” (idem, p. 20) e que nos faz refletir. Trata-se de um processo psicológico, um juízo produzido pelo contraste cômico.

Passos (2019, p. 33), à luz de Freud, reitera que, para a compreensão de um chiste, primeiro é necessário observar se sua natureza é da “ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística)”. Passos (idem, p. 34) também observa que, para Freud, a expressão linguística peculiar para a realização de um chiste é condição *sine qua non*, “e essa constatação faz com que sua obra vá além da aproximação dos chistes com os sonhos, em termos de técnica e estratégia de construção”. Com relação às diferentes técnicas de produção dos chistes, Freud as divide em três categorias:

- I. Condensação:
 - (a) com formação de palavras compostas,
 - (b) com modificação.
- II. Múltiplo uso do mesmo material:
 - (c) parte e todo;
 - (d) reordenação;
 - (e) ligeira modificação;
 - (f) a mesma palavra, plena e vazia.
- III. Duplo sentido:
 - (g) significado nominal ou como coisa;
 - (h) significado metafórico e concreto;

- (i) duplo sentido propriamente dito (jogo de palavras);
 - (j) ambiguidade;
 - (k) duplo sentido com alusão.
- (FREUD, 2017, p. 62-63).

Em suma, como Passos (2019, p. 34) observa, a partir da sistematização freudiana, podemos depreender alguns aspectos fundamentais para a construção do chiste:

a tendência à economia (geralmente exemplificada pelo dizer abreviado, a condensação); a concatenação das palavras com vistas à produção de sentidos conflitantes e/ou à procura por uma terceira palavra que cubra dois pensamentos diversos; o jogo linguístico que abusa da similaridade sonora dos vocábulos, gerando o que comumente se chama de trocadilhos etc.

Vemos, portanto, que, para ser percebido, o humor depende da atitude consciente do humorista ao retratar as incongruências da vida humana e ao empregar técnicas de escrita responsáveis por desencadearem o humor. O emprego de tais técnicas, bem com a abordagem dos assuntos, é que desencadeia o humor, o cômico e, conseqüentemente, o riso – que, segundo o autor, “têm a capacidade, portanto, de despertar no ouvinte uma sensação de prazer” (FREUD, 2017, p. 136). É este prazer, despertado pelo humor ao se ler uma crônica que enfatizamos ser o elemento de estímulo para a leitura e o despertar para a criticidade e reflexão, haja vista os motivos já apresentados.

3.4 A CRÔNICA

Tendo em vista o público a que se destina nossa pesquisa – jovens e adultos, vemos na crônica um grande potencial para estimular a leitura crítica. Trata-se de um gênero curto (se comparado aos outros gêneros narrativos), a linguagem é humorada e próxima à oralidade, aborda os mais diversos assuntos do cotidiano, entre outras características a serem apresentadas nas próximas subseções.

Assim, reiteramos nosso respeito para como esse público, que leva para a sala de aula suas histórias de vida e, a partir delas, se relaciona com o que lê. Ademais, a crônica humorística (foco nesta pesquisa) trata de assuntos sérios, de maneira

simples e descontraída, o que permite a este estudante um novo olhar para sua realidade.

3.4.1 Breve histórico

A palavra ‘crônica’ está associada ao vocábulo “*khrónos*” (grego) ou “*chronos*” (latim), que se refere a tempo. Segundo Moisés (1987, p. 245), no início da Era cristã, o termo designava “uma lista ou sequência cronológica”, limitando-se a registrar eventos históricos sem aprofundar-se nas causas ou em interpretações. A crônica atingiu seu ápice a partir do século XII, nas narrativas que buscavam contar os feitos dos reis europeus e também casos das manifestações e revoluções populares da época.

No Brasil, ela surge com a carta de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, o que revela, muito além de sua importância histórica, o começo de sua estruturação por aqui (SÁ, 1992). Assim, “A história da nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente, a Literatura Brasileira nasceu da crônica” (SÁ, 1992, p. 7).

Enraizada na França, por meio de publicações em folhetins, a crônica ganha o gosto de escritores como Machado de Assis, que se apropria do gênero para narrar episódios do dia a dia: “De início — começos do século XIX — le feuilleton designa um lugar preciso do jornal: o rez-de-chaussée — rés-do-chão, rodapé, geralmente da primeira página” (CANDIDO, 1992, p. 96), e com uma finalidade específica: entretenimento.

Candido (1992, p. 17) relembra que “foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil, como gênero bem nosso, cultivado por um número crescente de escritores e jornalistas”, inicialmente com publicações em folhetins. Ela foi ganhando o gosto dos leitores apressados que buscavam entretenimento e informação. A partir desse período, seguindo exemplos franceses, surgem grandes cronistas, como Rubem Braga, Raquel de Queiroz,

Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos e tantos outros.

A crônica começou a ser empregada em sua acepção moderna, liberta de sua antiga conotação historicista. Aderida ao jornal, como a sugerir o registro do dia a dia, incorporou a subjetividade do narrador, na tentativa de emocionar e envolver seus leitores, levando-os à reflexão, a respeito das situações cotidianas, percebidas por meio de ironia, humor ou seriedade.

O pesquisador Luiz Carlos Santos Simon, que vem se dedicando ao estudo sobre o gênero crônica, em seu artigo *A crônica e o ensino de literatura*, destaca que

A variedade de procedimentos com que os cronistas se apropriam das matérias jornalísticas – por meio do lirismo, da ironia, da reflexão e da ficção – constitui, enfim, rico painel à disposição do jovem leitor, para que ele possa ler o mundo e experimentar a literatura sob novas e estimulantes perspectivas. (SIMON, 2015, p. 189).

À luz do autor, a crônica constitui-se como um importante elemento de estímulo à leitura, haja vista as características textuais e contextuais que apresenta. Isso permite ao leitor ainda em formação oportunidade de perceber-se como integrante da sociedade, ao refletir sobre questões do seu cotidiano.

Caracterizada pela linguagem simples, por vezes humorada, espontânea, e pela abordagem temática pautada na reflexão do cotidiano, na maioria das vezes, a crônica é um texto curto e narrado em primeira pessoa, ou seja, o próprio escritor está "dialogando" com o leitor (MOISÉS, 1987). Isso colabora também para que o leitor se identifique com o cronista, que acaba sendo o porta-voz daquele que lê. O dialogismo – notado, por exemplo, no equilíbrio entre o coloquial e a linguagem literária erudita –, de acordo com Sá (1992), permite que o lado sensível, espontâneo e provocador da crônica permaneça, tal como acontece em nossos diálogos rotineiros e circunstanciais quando conversamos com um interlocutor e fazemos nossas reflexões.

A partir disso, salientamos a conexão entre esses aspectos característicos do gênero e os ideais de Bakhtin, teórico russo estudioso da linguagem humana. Para Bakhtin (1997), um texto não se constitui como algo acabado, indiscutível,

mas sim discutível e dialógico. Nesse viés, acreditamos que a crônica humorística permita essa discussão – o diálogo entre o texto e o leitor, entre a ficção e a realidade –, e a partir disso emerge o leitor crítico, que se reconhece como alguém que pode mudar a sua realidade a partir do que conhece, de suas leituras e reflexões. Afinal, "[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte" (BAKHTIN, 1997, p. 291); e, ao se apropriar de tudo isso, o indivíduo passa a ter uma atitude responsiva ativa.

3.4.2 Características do gênero

Metaforicamente, Candido (1992, p. 142) define o que seria a crônica:

Uma crônica é como uma bala. Doce, alegre, dissolve-se rápido. Mas açúcar vicia, dizem. *Crônica* vem de *Cronos, Deus devorador*. Nada lhe escapa. Quando se busca a bala, resta, quando muito, o papel, no chão, descartado. A crônica-bala, sem pretensões nutritivas, nunca foi artigo de primeira necessidade. Só aos alfabetizados se permite esse luxo suplementar. Traz prazer, fugaz, talvez perigoso. Ao desembulhá-la — pum! —, um estalo. *Cronos* é implacável. Até a gula acaba devorada.

Assim, tendo em vista o público (alunos jovens e adultos) envolvido nesta pesquisa e o enfoque que pretendemos dar ao humor aliado à crônica na formação do leitor crítico, julgamos este gênero muito adequado ao que pretendemos desenvolver. A crônica surge como um texto estimulante – ou viciante – dadas suas características. Oportuniza uma leitura prazerosa e, por vezes, “perigosa”, tendo em vista as inquietudes que pode desencadear no leitor. É um texto curto, portanto de rápida leitura, mas que nutre e sacia a sede de reflexão.

Para Antonio Candido, por ser um “gênero menor”, é próxima do leitor, apresentando-lhe o dia a dia, “está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas” (CANDIDO, 1992, p. 14); e, além disso, “é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor” (idem, *ibidem*). Trata-se, assim, de um gênero aberto a qualquer

temática ou abordagem: desde o banal cotidiano a temáticas mais complexas, sob o olhar singular e autêntico do autor. Ela

[...] sempre nasce de um fato real, seja de um acontecimento de âmbito social, de qualquer alcance, seja de âmbito individual, como, por exemplo, a descoberta de um cronista faz, em um dia determinado, que o cair da chuva lhe restitui emoções ou lembranças de situações antigas, passadas (CANDIDO, 1992, p. 167).

A crônica, por tratar de temas da atualidade, ocupa espaço de entretenimento e reflexão. Gênero narrativo, varia entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e sem vivacidade, à sua recriação por meio da fantasia. Inicialmente, pensada para o jornal, como que uma pausa na leitura de textos mais sérios, diferencia-se da notícia por seu . Assim, apesar de ter como plano de fundo o cotidiano, os cronistas, ao escrevê-la, tentam envolver seus leitores, levando-os a refletir sobre os mais variados assuntos, fazendo uma releitura da realidade.

Segundo Moisés (1987, p. 255), tal gênero apresenta características específicas,

A primeira delas diz respeito à brevidade: no geral, a crônica é um texto curto, de meia coluna de jornal ou de página de revista. [...] A subjetividade é a mais relevante de todas. Na crônica, o foco narrativo situa-se invariavelmente na primeira pessoa do singular, mesmo quando o "não-eu" avulta por encerrar um acontecimento de monta, o "eu" está presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal.

Ainda a respeito das características da crônica, Candido (1992, p. 17) destaca o tom do texto: seria o de uma “conversa aparentemente fiada” com o leitor, sem muito compromisso ou rigor gramatical. Para o autor, seria como um espaço para falar de coisas sérias, mas sem seriedade, sem consequências, de modo despreocupado, mas, ainda assim, conseguindo envolver os sentimentos do leitor, podendo levá-lo à crítica social.

Por seu discurso híbrido, variando entre a subjetividade da literatura e a objetividade do jornalismo, a crônica “une com eficácia código e mensagem, o ético e o estético, calcando com nitidez as linhas mestras da ideologia do autor” (CANDIDO, 1992, p. 167).

Na escola, esse gênero merece muita atenção, não apenas por apresentar o potencial da leitura literária, mas pela reflexão do circunstancial que oportunizada ao leitor. Por essas características, mas principalmente pelo humor e pela abordagem dos assuntos, mostra-se de grande relevo para que o professor possa estimular a leitura e promover estratégias para uma interpretação de textos verdadeiramente reflexiva na sala de aula da EJA.

3.4.3 O cronista Luis Fernando Verissimo e o humor

Filho do consagrado escritor Érico Verissimo, Luis Fernando Verissimo nasceu em 1936, em Porto Alegre. Durante sua infância e adolescência viveu nos Estados Unidos. Foi lá que começou a estudar saxofone, instrumento pelo qual nutre forte paixão. Apesar de, quando criança, ter sonhado em ser aviador, arquiteto e músico de jazz, tornou-se um dos mais queridos escritores brasileiros, com dezenas de publicações, prêmios e homenagens. Hoje destaca-se como cartunista, músico, contista, poeta, romancista e, naturalmente, cronista.

Iniciou sua carreira como escritor no jornal *Zero Hora*, em Porto Alegre, na década de 70, e, desde então, lemos suas crônicas, que apresentam como plano de fundo importantes períodos do cenário nacional e mundial pelos quais o escritor perpassou, como a ditadura militar, a redemocratização, a revolução digital, todos narrados com concisão e humor.

Atuou como redator, colunista e cronista em importantes jornais, como *O Globo*, *Estado de São Paulo* e *Jornal do Brasil*. Com mais de sessenta títulos publicados, Verissimo é “um dos mais bem-sucedidos autores brasileiros contemporâneos, tão amado por seus leitores fiéis” (MACHADO, 2017, p. 13). Destacamos, dentre sua produção, as crônicas humorísticas, que, apesar de serem textos literários, não se distanciam da realidade, e fazem do riso palco para questionamentos e reflexões. Muitos de seus personagens tornaram-se consagrados entre os leitores, como Ed Mort, a Velhinha de Taubaté e o Analista de Bagé, protagonizando histórias bem-humoradas sobre o cotidiano do cidadão brasileiro.

Ana Maria Machado, ao apresentar *Comédias para se ler na escola*, diz que “A praia do Verissimo é o cotidiano principalmente na intimidade. As conversas entre quatro paredes, as lembranças solitárias de infâncias e adolescências constantemente passadas a limpo, os desígnios de Deus” (MACHADO, 2001, p. 14).

Além do humor, uma das marcas principais de suas crônicas, o escritor também se sobressai pelo olhar crítico com que analisa o mundo a sua volta ao abordar os mais diversos assuntos. É num tom de conversa íntima e despreziosa, coloquial, porém elegante, que Verissimo se aproxima do leitor que, muitas vezes, se reconhece numa espécie de metalinguagem, ao abordar o cotidiano das pessoas em suas crônicas:

Mas o tema não é o mais importante. Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e o ético, despreza solenemente o econômico... e encontra sempre uma maneira nova de fazer isso, como se nunca o tivesse feito antes (MACHADO, 2001, p. 14).

Lígia Cademartori, em *Verissimo, crítico de arte*, diz que o autor escreve com maestria e humor, transmitindo a impressão de naturalidade ao abordar os mais diferentes assuntos. Ao falar sobre a construção textual de Verissimo, nos diz que

(...) costuma extrair eficácia das dissonâncias. Entabula o que parece ser uma mera opinião, brinca com o assunto, diverte o leitor e exhibe não só a grande familiaridade que tem com o tema como a visão privilegiada que adquiriu sobre ele (CADEMARTORI, 2003, p. 10).

Apesar de os assuntos emergirem do dia a dia, “os ângulos geralmente são insólitos e inesperados” (MACHADO, 2001, p. 14), reforçando o inesperado, o exagero, a caricatura, tendências para o humor e conseqüentemente o riso (PROPP, 1992). Ademais, as crônicas de Verissimo apresentam excelente domínio da linguagem e do ritmo da narração, com admirável economia no uso das palavras. Tal característica de escrita, fora evidenciada por Freud, em *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*, como uma técnica de escrita para provocar o riso, uma vez que a economia (parcimônia), neste caso, de palavras, gera também uma economia de gasto psíquico, que se converte em prazer (FREUD, 2017).

Nas crônicas de Verissimo emergem personagens em situações, geralmente, inusitadas, para nos apresentarem críticas pontuais sobre os costumes, a política, os relacionamentos interpessoais, incidentes, catástrofes, surpresas, problemas sociais, enfim, os dramas humanos.

Em suas crônicas, como afirma Andréia Simoni Luiz Antonio,

há a coexistência da particularidade do tempo histórico em questão (o cronista critica e faz humor a partir dos fatos marcantes da época, portanto, conhecidos pela maioria dos leitores) e da generalidade da vida cotidiana (a vida de todo o homem). E como a vida cotidiana não pode ser excluída da história, o cronista assimila a cotidianidade de sua época e também o universal que está presente na vida de todo o homem: o trabalho, a vida doméstica e familiar, os sentimentos e paixões, os nossos segredos inconfessáveis (ANTONIO, 2006, p. 77).

Não escapa nada à escrita de Verissimo: “As relações sociais e pessoais, o lugar das lutas entre os sexos, grupos, gerações, ideologias” (ANTONIO, 2006, p. 78). Tudo é motivo de escrita. O cotidiano, com sua complexidade escondida, aparece sob um viés simplório e bem humorado. Em suas crônicas, não apenas apresenta retratos do cotidiano, mas propicia ao leitor uma leitura de ideias, valores e comportamentos bastante conhecidos.

Sua marca é o exagero e, às vezes, cria um clima de *non sense* para gerar humor. Os vazios e os implícitos são marcantes em sua produção e isso faz com que o leitor, ao preencher as lacunas (fazendo inferências, projeções e intertextualidades) se dê conta de seu papel, de que não é de mero espectador, mas que está em total atividade no texto. Outra característica de suas obras é a transgressão, que por vezes faz com que o leitor seja surpreendido com situações criadas pelo autor. Seus textos são leves, com linguagem acessível e clara, levando o leitor à reflexão ao afastar-se da seriedade.

Sem dúvidas, a crônica humorística de Verissimo é uma excelente maneira para estimular a leitura crítica no estudante jovem ou adulto. Em primeiro lugar, o gênero selecionado, por apresentar assuntos do dia a dia, por si só já se entrelaça com o público da EJA, que vê nos textos suas experiências refletidas pelo viés literário. Em segundo lugar, o humor de Verissimo, muito além de provocar o riso, oportuniza um novo olhar para essa realidade, muitas vezes tida

como massacrante, para esse público que chega à escola depois de muitos percalços de vida. À medida que vai conhecendo as obras, amplia seu repertório e também sua capacidade crítica. Assim, respeitando as especificidades desse público, julgamos nossa pesquisa ser de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais igualitária. Dando oportunidades àqueles que por tanto tempo ao longo da história foram privados de seus direitos. Voltemos, portanto, ao que pregava Paulo Freire: muito mais do que decodificar letras, devemos oportunizar ao aluno da EJA a leitura do mundo, para que atue, de fato, como um cidadão (FREIRE, 1992).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O protagonismo do discente vem ganhando real destaque nas escolas brasileiras. Essa nova tendência educacional, em que o professor é o mediador do processo de aprendizagem, alavanca novos horizontes para uma educação dialógica, autônoma e libertadora (FREIRE, 2005), na qual o estudante, em virtude dos seus anseios, busca um conhecimento mais significativo e eficaz.

É claro que, apesar disso, o professor continua sendo peça fundamental, pois abre caminhos para que o estudante busque seu aprendizado, num processo de trocas constantes.

Assim, em nosso percurso investigativo temos como objetivo proporcionar ações que permitam o envolvimento direto entre a professora pesquisadora, os alunos participantes e as crônicas de Luis Fernando Verissimo, para que se evidenciem questões acerca das estratégias de leitura e compreensão textual, nas aulas de Língua Portuguesa no Segundo Segmento da EJA, a fim de contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo, tão necessário à sociedade contemporânea.

Dessa forma, para o desenrolar deste projeto, o procedimento metodológico a ser utilizado se apoiará em uma pesquisa qualitativa, que parte do ideal de que há uma relação indissociável “entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Assim, pelo viés qualitativo, buscaremos compreender as especificidades de cada indivíduo, principalmente em virtude do público-alvo de nossa pesquisa, uma turma de jovens e adultos, estudantes do Segundo Segmento da EJA noturno, cada qual com suas histórias de vida e dificuldades quanto às aprendizagens escolares.

Na abordagem qualitativa, há dinamicidade no processo investigativo, no qual “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79), para que possa intervir.

Baseado no fato de que a professora pesquisadora já conhece os estudantes, por ser a professora regente há algum tempo, nossa pesquisa também apresenta características da pesquisa-ação. Entre as diversas definições possíveis, ficamos com a de Michel Thiollent quando diz que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Reconhecemos que a pesquisa-ação apresenta limitações, principalmente no que se refere ao distanciamento do pesquisador, no entanto, por questões burocráticas, não foi possível aplicar em outra turma, já que, no ano de aplicação da pesquisa, a escola em estudo apresentava apenas esta turma de Ensino Fundamental – modalidade em que a pesquisa necessitava ser aplicada.

Com vistas a contribuir na formação do leitor crítico na EJA, partimos do pressuposto de que é necessário observar e acompanhar para então poder transformar. Isso é o que propõe a pesquisa-ação, que, como o próprio nome já sugere, trata-se de um processo investigativo com o objetivo de transformar uma prática.

Segundo Kurt Lewin (apud FRANCO, 2005) a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a ser modificada. Nela, o pesquisador assume o papel de participante do grupo. Para Maria Amélia Santoro Franco (2005), a pesquisa-ação busca a transformação, preza o agir comunicativo, tem papel formativo, visa o coletivo e a readequação das ações. Integra processos de reflexão e formação por meio de ações interativas e dialógicas. Nela, o pesquisador é o facilitador, participa do processo, mas só intervém quando é necessário.

No cenário educacional, a pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005, p. 445), é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Vemos, portanto que os pressupostos teóricos que constituem a pesquisa qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação, atendem nossa pesquisa, uma vez que a professora pesquisadora faz parte do próprio estudo e objetiva colaborar na formação acadêmica dos estudantes da EJA, transformando práticas e estratégias de leitura até então usados pelos sujeitos pesquisados. Para isso, “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446).

A proposta será desenvolvida após a análise dos dados sobre o perfil do público-alvo, revisão de estudos recentes acerca dos temas centrais da pesquisa e construção dos fundamentos teóricos do trabalho. A partir daí, proporemos uma sequência expandida, tendo como base crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo, a fim de estimular a leitura crítica em uma turma do Segundo Segmento da EJA.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO INVESTIGADO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Neiva está localizada na sede do município de João Neiva – ES; a instituição na qual será desenvolvida a pesquisa localiza-se na Rua Lucia Cometti, nº 97, no centro da cidade. A escola pertence à rede estadual de ensino e compõe, juntamente com as instituições escolares dos municípios de Linhares, Sooretama, Aracruz, Ibirapu e Rio Bananal, o quadro de escolas ligadas à Superintendência Regional de Linhares. Oferece várias modalidades de ensino: Tempo integral, Novo Ensino Médio, EJA (fundamental e médio).

A clientela atendida pela escola é bastante diversificada, convergente das localidades da sede e do interior do município. Em sua maioria são alunos pertencentes à classe social média, cujas famílias trabalham no comércio local, empresas do próprio município, de municípios vizinhos e na zona rural. Possuem idade entre 14 e 19 anos no Ensino Médio, e entre 15 e 65 anos na EJA.

Segundo relatório emitido pela secretaria da escola no mês de fevereiro do ano de 2022, havia 510 alunos matriculados, sendo 202 no turno matutino, 173 no turno vespertino, e 135 no turno noturno. A EJA é atendida exclusivamente no turno noturno para atender às especificidades da clientela, que em sua maioria é composta por trabalhadores.

4.2.1 Infraestrutura

A escola é dividida em dois pavimentos. No primeiro, há laboratório de informática, auditório, secretaria, sala da diretoria, sala de pedagogas, sala dos professores, banheiros para professores (masculino e feminino), banheiros para alunos (masculino e feminino), laboratório de Ciências, rádio equipada com aparelhagem de som, quadra esportiva, refeitório, cozinha, almoxarifado e uma sala de aula. No segundo piso, há 9 salas de aula, sala da coordenação, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de Arte e sala de leitura.

Apesar de a escola não dispor de espaço adequado para uma Biblioteca, possui uma sala de leitura com um bom acervo; no entanto seu uso é restrito, uma vez que não há profissional destinando ao atendimento, o que prejudica as pesquisas e o empréstimo de livros.

Até o ano de 2019, a escola funcionava com sistema de salas temáticas, o que se tornou inviável com o início da pandemia da Covid-19.

Nos últimos anos, houve um forte incentivo tecnológico na escola, por parte do governo estadual. Há um laboratório móvel de informática com 40 *chromebooks*, 12 *smart* TVs espalhadas pelas salas de aulas e auditório, um Lied com 20

computadores, *Data Show* e caixas de som em todas as salas de aula, três salas com equipamentos para gravação de aulas, além de rede de *wi-fi*, disponível para alunos e professores. Tudo isso vem corroborando para uma melhoria da educação.

4.2.2 Descrição da turma e diagnóstico

A investigação aconteceu em uma turma de 8ª etapa do Segundo Segmento da EJA Fundamental, no turno noturno. No início da aplicação da proposta pedagógica, a turma apresentava 24 alunos matriculados.

A fim de conhecer melhor o perfil dos alunos da turma, foram realizadas algumas perguntas diagnósticas, respondidas pelos estudantes de maneira oral, para conhecer o perfil socioeducacional e suas percepções sobre a leitura. As perguntas que nortearam nossa conversa foram:

- Qual sua idade?
- Trabalha? Qual profissão?
- Onde mora?
- Por quais textos você tem preferência em ler?
- Você entende o que lê ou tem dificuldade?
- Quando lê, você faz isso porque gosta ou apenas quando se vê obrigado?
- Você procura relacionar o que lê com sua realidade?
- O que desperta sua atenção em um texto: o título, o tamanho, o assunto, a estrutura/ gênero ou o autor?

Assim, conforme as respostas obtidas em nossa conversa, pôde-se perceber que maioria deles optou pela modalidade EJA porque não conseguiu avançar na escolarização no tempo certo, seja por motivo de trabalho, distância da escola ou reprovações recorrentes que desestimularam a continuidade dos estudos no ensino regular. Apesar da heterogeneidade da turma, com relação à idade, a

maioria é composta por jovens e adolescentes, que não obtiveram sucesso no ensino regular e optaram pela modalidade EJA. Cerca de um terço deles apenas estudam, os demais possuem mais de 18 anos e já são trabalhadores (entre as ocupações citadas, estão: doméstica, ajudante de pedreiro, soldador, pedreiro, vendedor, trocador de ônibus, auxiliar de serviços gerais, lavador de carros, babá).

Também pôde-se observar que a maioria dos estudantes leem apenas quando são obrigados, ou seja, não se sentem atraídos pelo texto. Relatam ainda que, quando têm oportunidade de escolher, optam por gêneros de curta extensão. Isso foi observado uma vez que, em suas respostas à pergunta *Por quais textos você tem preferência em ler?*, os alunos disseram preferir histórias em quadrinhos, horóscopo, piadas, memes e notícias. Isso revelou que a escolha pelo gênero crônica apresentava forte potencial uma vez que esses estudantes se interessavam por textos curtos e com viés humorístico como memes, piadas e histórias em quadrinhos.

Apesar das inúmeras dificuldades com a leitura e a escrita, os estudantes consideraram as aulas de Língua Portuguesa importantes, e, entre as atividades propostas, as que eles mais disseram preferir eram ler e ouvir histórias.

Quando perguntados se entendiam o que liam, quase todos os estudantes afirmaram entender. Esses estudantes demonstravam razoável domínio das práticas de leitura e escrita, com algumas dificuldades, principalmente quando se tratava de textos longos e com um vocabulário mais formal. Vale destacar que a turma apresentava 2 alunos especiais e 1 aluno com parecer pedagógico, sendo acompanhados por profissional especializado, e realizavam as atividades adaptadas às suas necessidades.

Apesar da diversidade etária, apresentava casos isolados de indisciplina. No geral, havia interesse e compromisso, por parte da maioria dos estudantes.

4.3 PROPOSTA DE ATIVIDADES

A aplicação das atividades propostas neste processo investigativo visava ao início de um trabalho que pretendia promover o letramento literário com foco no estímulo à leitura crítica das crônicas humorísticas de Verissimo, com vistas a participar do processo de formação do leitor na EJA. As atividades que compõem a sequência expandida estão pautadas nas considerações de Rildo Cosson (2007), que afirma ser o texto literário peça fundamental no contexto escolar, e de Isabel Solé (1998), que traz importantes considerações sobre o ensino das estratégias de leitura.

Embora tratada, por muitos professores, como um apêndice nas aulas de Língua Portuguesa, a literatura corresponde a uma necessidade universal, é, portanto, um direito, e deve ser valorizada e ensinada na escola para ser posta em prática, na vida do estudante. Ela é um fator de humanização, pois exercita a reflexão sobre diversos aspectos da vida humana: a relação com o outro, as emoções, o senso de beleza, a complexidade do mundo (CANDIDO, 2011). Trata-se de um “instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposto a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011, p. 177). Vemos esse potencial nas crônicas de Verissimo, já que, com uma linguagem sempre concisa e humorada, consegue falar de coisas sérias, de assuntos considerados tabus, de maneira leve, convidando o leitor a se posicionar frente a sua realidade.

De fato, o texto literário é um potente elemento para despertar o senso crítico do estudante por meio da leitura dialógica. Ao concordar, discordar ou complementar o texto, correlacionando-o às suas experiências, o leitor torna-se ativo, sujeito, e, então, o processo de leitura passa a fazer sentido. Ademais, a literatura pode ainda incutir em nós o sentimento de urgência ao pensarmos e repensarmos os problemas, cenários e situações. Ela tem a função de nos ajudar a ler melhor, seja pela criação do hábito de leitura, seja pelo prazer (COSSON, 2007) e, a partir daí, entender a realidade que nos cerca para podermos agir enquanto cidadãos ativos na sociedade.

Por ser resultado da confluência de várias forças culturais, sociais, linguísticas, artísticas e históricas, podemos entender e experienciar tempos não vividos (CANDIDO, 2011). A literatura humaniza à medida que possibilita às pessoas reflexão sobre suas atitudes. Por tudo isso, estreitar a relação entre literatura e escola se faz tão urgente e necessário. A crônica de humor pode, muito mais que divertir, ela oportuniza momentos de análise da realidade em confronto com a ficção e, assim, o leitor terá nas mãos a chance de mudar aquilo que julga inoportuno.

As crônicas selecionadas, buscavam trazer para o contexto da sala de aula, alguns assuntos, como: relacionamentos, comportamento, problemas sociais, fases da vida e empoderamento feminino. Esses assuntos, tão comuns em nossa vida, tinham como objetivo despertar os estudantes para a leitura, uma vez que poderiam relacionar à realidade, ratificando o que diz Cosson (2007, p. 34), quando salienta a importância de, ao selecionar textos, permitir uma aproximação com a realidade dos alunos: “[...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”.

Assim como para Solé (1998) e Kleiman (2004ab), citadas na seção 3.2.2 desta pesquisa, quando destacam a importância de a leitura estar organizada em etapas, para Cosson (2007) o processo de leitura de um texto literário compreende três momentos: antecipação, decifração e interpretação. A *antecipação* começa antes da leitura do texto, considerando os objetivos de leitura, além da sua própria estrutura. A *decifração* está diretamente relacionada à decodificação das palavras e à sua compreensão no contexto de escrita. Por fim a *interpretação* depende da compreensão do texto, do processamento que o leitor faz das informações que lê, das suas inferências e dos seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, “Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2007, p. 40-41).

Cosson (2007, p. 47) defende que o processo de leitura literária deve compreender essas três etapas a fim de permitir ao estudante “experienciar o

mundo por meio da palavra”. O pesquisador sugere, como caminho para sistematização da leitura literária na escola, duas sequências exemplares: a básica e a expandida. Em nossa investigação, adotamos a sequência expandida, cujo objetivo era deixar mais evidentes as articulações propostas entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento na escola (COSSON, 2007). Originalmente, o método proposto por Cosson (2007) compreende: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. No entanto, fizemos alguns ajustes no que tange à aplicação das etapas desse método, a fim de adequar ao público a que se destinava o processo investigativo.

4.3.1 Proposta de sequência expandida

O processo investigativo iniciou-se com a aplicação de uma sequência expandida. Nessa sequência, por meio da orientação da pesquisadora, os alunos foram apresentados às estratégias de leitura, para que pudessem, de fato, aprender a ler. Tanto Solé (1998) como Cosson (2007) orientam que o ensino dessas estratégias aconteça em três momentos: antes, durante e depois da leitura do texto (como apresentado na seção 3.2.2 desta pesquisa).

Então, embasados nas concepções dos dois autores, nossa proposta de sequência expandida visou à formação de um leitor crítico, autônomo e reflexivo; por isso, nas diversas situações de leitura, buscamos trabalhar a leitura sempre em três momentos (antes, durante e depois), como propõem os estudiosos. No entanto, não seguimos tais concepções como “uma receita”, pois temos consciência de que nosso público deve ser respeitado em suas especificidades, singularidades e particularidades, e que a aplicação de uma sequência expandida como um livro literário (a exemplo, *O Cortiço*), como propõe Rildo Cosson, seria inviável para este público. Então propomos uma adaptação das atividades a fim de atendê-los, a começar pelo gênero proposto - que passa a ser crônica. As atividades aconteceram em três momentos e podem ser apreciadas nos quadros 4, 5 e 6.

Quadro 3 – Primeira leitura: texto “O assalto” (VERISSIMO, 1981)

| Etapas do processo | Atividades propostas na sequência expandida |
|---------------------------|---|
| Antes | <p>Motivação Apresentação de livros do autor Luis Fernando Verissimo. Apresentação da crônica “O assalto” (1981), em formato de jogo, no Google Forms.</p> |
| | <p>Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se compreendeu. <i>(No próprio jogo, o objetivo já ficava explícito. Logo no início, ao serem apresentadas as regras, ficava claro para o estudante que, se não entendesse corretamente alguma parte do texto e respondesse ao jogo de maneira equivocada, seria redirecionado a nova leitura).</i></p> |
| | <p>Revisão e atualização do conhecimento prévio / Introdução No jogo também havia a apresentação de uma breve biografia do autor e as características do gênero textual crônica (ver anexo G).</p> |
| | <p>Previsões Ainda antes de iniciar a leitura os estudantes foram direcionados a prever, a partir da leitura do título, o assunto do texto e como seria abordado pelo autor.</p> |
| Durante | <p>Leitura individual / guiada A leitura do texto “O assalto”, apesar de ter sido realizada de maneira individual, foi guiada pela professora, tendo em vista que, por estar no formato de um jogo, havia pausas estratégicas em que se solicitavam esclarecimentos sobre alguns trechos. Havia também perguntas, que deveriam ser respondidas corretamente a fim de que o estudante pudesse avançar no jogo e, conseqüentemente, na leitura. Vale ressaltar que o objetivo da atividade neste formato era, inicialmente, motivar e preparar os estudantes para outras leituras.</p> |
| Depois | <p>Produção de resumo e reescrita do texto alterando o foco narrativo para a 1ª pessoa.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As atividades iniciais tinham como objetivo motivar os estudantes para as leituras que sucederiam. Pensou-se, então, em uma metodologia que pudesse atraí-los, por isso a leitura da crônica humorística “O assalto” (publicada originalmente em 1981) foi realizada em formato de jogo. No decorrer da leitura, havia pausas com perguntas e momentos para se fazer previsões. Essa leitura aconteceu no Google

Forms, disposta em uma atividade¹¹ criada com base no RPG, que significa Role Playing Game (em português: “jogo de interpretação de papéis ou de personagens”). Trata-se de um jogo no qual o leitor é ativo e tem autonomia para escolher o caminho que quer percorrer durante a leitura.

Não seguimos o modo tradicional de leitura, uma vez que nosso objetivo era estimular o gosto por essa atividade, bem como despertar a criticidade, ensinando o estudante a ver os detalhes do texto. A atividade, nos moldes do jogo, encontra-se no Apêndice G. Nessa atividade, nossa proposta era que os estudantes aplicassem as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Cosson (2011), já apresentadas nesta pesquisa na seção 3.2.2: antes, durante e depois da leitura. Antes, ao buscar informações pertinentes à leitura, como quem era o autor e qual era contexto de produção, e antecipações a partir do título; durante, quando questionados sobre que caminhos o texto percorreria, precisando ser ativos na tomada de decisões, e ainda relacionar o que liam com suas experiências. Dessa forma o estudante foi conduzido a fazer pausas estratégicas, fazendo inferências sobre as personagens, suas ações e possível desfecho; e depois, ao fazerem a verificação das inferências de leitura, ao final da atividade, respondendo a alguns questionamentos que necessitavam da interpretação de informações implícitas e explícitas (Apêndice D).

Como se tratava de um jogo, nossa intenção era que o estudante se sentisse motivado a prosseguir na leitura de maneira dialógica e crítica, contrastando o que estava lendo com a sua realidade.

Uma vez que nosso objetivo era participar da formação do leitor crítico, a escolha pela crônica que abriu esta sequência de leituras se deu pelos importantes aspectos composicionais, como: o humor, a linguagem, a extensão do texto e, é claro, a presença de assuntos do cotidiano dos estudantes, oportunizando reflexões e inferências ao aluno da EJA.

Destacamos que as personagens desse primeiro texto são tipicamente comuns

¹¹ A proposta da atividade interativa está disponível no link a seguir:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgBKKli4mqTRB7MIU1pxiLaX1mjDOvtSrCA3TaVTclXrT1UA/viewform>.

na sociedade: um adolescente negro, prestando um serviço braçal, a empregada, a patroa e o dono da casa. Durante um assalto, que não acontece de fato, o texto dá pistas da forte presença do preconceito social e racial. Um adolescente negro, ao entrar em um prédio para prestar um serviço, é visto como um assaltante. Não é concedido a ele o direito de falar. Nas poucas oportunidades que tem, ele apenas pergunta se é ali o lugar onde deveria pegar as garrafas. Por outro lado, a patroa e o dono da casa que, talvez por medo, principalmente, da violência física, não conseguem enxergar para além da realidade, e passam, então a prejudicar o garoto como um assaltante. Tudo isso contado com muita leveza e humor marcadamente crítico.

Esta etapa, que durou 2 aulas de 1h, cumpriu seu objetivo, já que após a leitura da referida crônica, iniciou-se um longo debate sobre, principalmente, a injustiça sofrida pelo garoto. Seguimos então para a segunda leitura.

Quadro 4 – Segunda leitura: crônicas para apresentação no sarau

| Etapas do processo | Atividades propostas na sequência expandida |
|---------------------------|--|
| Antes | Motivação Apresentação do varal de crônicas para que os estudantes pudessem escolher uma crônica do autor, de acordo com alguns temas geradores: relacionamentos, sociedade, comportamento, fases da vida, empoderamento feminino. |
| | Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se compreendeu. Ler para comunicar um texto a um auditório. |
| | Revisão e atualização do conhecimento prévio/ Introdução Apresentação de uma entrevista, quando, na ocasião, Luis Fernando Verissimo fala sobre sua vida e sobre particularidades na escrita de crônicas. Produção de cartazes. |
| | Previsões Observação de indicadores presentes no texto: data de publicação, título, gênero e autor. |
| Durante | Leitura individual Leitura do texto escolhido no varal de crônicas, valorizando a autonomia do estudante, ao fazer suas previsões e formular hipóteses. |
| Depois | Primeira interpretação / Contextualização Curadoria do texto com base no ano de publicação: contexto histórico, social e socioeconômico. |

| | |
|--|--|
| | <p>Segunda interpretação / Verificação das hipóteses A verificação aconteceu por meio de perguntas e respostas.</p> |
| | <p>Apresentação em um sarau Apresentação do resumo, ideia principal e humor presente no texto.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No segundo momento, que durou 4 aulas de 1h, pretendíamos maior autonomia por parte dos estudantes no processo de leitura, desde a escolha do texto, conforme a temática que lhes despertasse maior interesse, perpassando pela leitura individual, até a apresentação em um sarau. Importante destacar que, ao longo das atividades, indiretamente, os estudantes eram estimulados a aplicarem as estratégias de leitura, por meio das atividades propostas.

Os textos para a escolha foram dispostos numa espécie de “varal das crônicas”. Na frente das folhas estavam à mostra apenas os temas gerais. Lembramos que os temas eram amplos e que havia neles subtemas de importante discussão: **relacionamentos** (família, casamento, amizade, namoro), **sociedade** (criminalidade, segurança pública, mobilidade urbana), **comportamento** (medos, vaidade, preconceito, falsidade, traição, mentira), **fases da vida** (infância, adolescência, juventude, velhice), **empoderamento feminino** (igualdade de gênero, superação, independência); no verso da folha, estavam as crônicas para a leitura. O varal foi arrumado na sala de leitura, disposto de forma a deixar os alunos à vontade em um espaço de interação e leitura.

Como reitera Cosson (2007, p. 81): “as relações que eles (os alunos) conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura”. Essas relações podem acontecer entre textos do mesmo gênero e até mesmo de gêneros diferentes; por isso prosseguimos na aplicação da atividade, propondo a leitura da crônica escolhida no varal.

Tendo em vista a apropriação das estratégias de leitura, introduzidas com o texto “O assalto” (1981) na etapa anterior, essa leitura foi feita de maneira individual e o estudante foi orientado a usar tais estratégias: previsões e inferências a partir do título, das características do autor, do gênero, da data de publicação, do contexto, e dos aspectos composicionais do texto.

A intenção dessas primeiras atividades era levar os alunos a perceberem que a aplicação das estratégias de leitura facilita a leitura e a compreensão. Ademais, o gênero textual crônica permite uma leitura dialógica e reflexiva, já que aborda o cotidiano, favorecendo o interesse pelo ato de ler.

Seguimos para a etapa de introdução. A esse respeito Cosson (2007) reitera que, nesse momento da sequência, é importante que o professor dê voz aos alunos, perguntando se conhecem o autor que será lido, estilo de escrita, entre outras coisas. Convém aproveitar o que os alunos já sabem e acrescentar o que será necessário para o entendimento do texto literário.

Partindo dessa proposta, foi apresentada uma entrevista¹², a respeito do escritor Luis Fernando Verissimo, onde ele mesmo fala sobre si e as principais características do gênero textual crônica.

Após apropriarem-se a respeito das características do autor e do gênero, os estudantes organizaram-se em dois grupos e produziram cartazes sobre os pontos que julgaram ser mais importantes. Um grupo, destacou as características do autor e o outro as características do gênero.

Além disso, como nosso objetivo era que os estudantes da EJA, a partir do humor, explorado por Verissimo, adquirissem gosto pela leitura, apresentamos algumas considerações sobre o humor, conceituando-o e mostrando, por meio de uma apresentação de slides, as diferentes maneiras que ele pode aparecer nos textos. Destacamos que sua presença nas crônicas, pelas estratégias linguísticas usadas, prende o leitor e o coloca em posição ativa e crítica diante do texto para que possa entendê-lo, considerando o exagero, a ambiguidade, as inferências, a dêixis e tantos outros processos morfossintáticos, lexicais e semânticos.

Ainda sobre a primeira interpretação, Cosson (2007) destaca que o momento se destina à compreensão da obra, revelando as impressões do estudante por meio da produção de um ensaio ou um depoimento. O estudante precisa de liberdade e

¹² Drauzio Entrevista Luis Fernando Verissimo. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=DZRRsTZI4VQ>. Acesso em 22 out 2022.

individualidade para que se encontre com o texto. Cosson (2007) ainda ressalta que o objetivo, nesta etapa da sequência, é a compreensão do texto e não o julgamento crítico acerca dele.

Apesar de nossa proposta estar pautada na estrutura de uma sequência expandida, fizemos algumas adaptações, uma vez que a turma estudada era de jovens e adultos, e assim julgamos que todo o trabalho desenvolvido devesse ser em sala de aula, tendo em vista a falta de tempo extraclasse da maioria dos estudantes, já que eram trabalhadores. Assim, aproveitamos o momento de leitura para direcioná-los para a etapa de contextualização.

Conforme propõe Cosson (2007, p. 86) a contextualização “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”. O autor considera a contextualização como uma etapa de grande importância para o letramento literário, por isso sugere que essa atividade aconteça por meio de pesquisas em grupos, através de entrevistas, levantamento de dados na internet ou em livros etc., e que sejam apresentadas à turma, em forma de seminário, debate, ensaio, slides, encenações, imagens, enfim.

Apesar de Cosson (2007) nos apresentar sete tipos de contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), em nosso trabalho demos ênfase às contextualizações: *histórica*; *presentificadora*, para que assim os estudantes pudessem relacionar o contexto histórico da crônica ao atual; e *temática*, abordando os vários temas presentes no texto.

Por tudo isso, julgamos pertinente que nossos estudantes fizessem a leitura de maneira individual, realizando uma curadoria do texto com base nos indicadores e ainda observassem as contextualizações, ao responderem algumas questões (ver apêndice E).

Levando em consideração que cada estudante escolheu um texto diferente, e que nosso objetivo era, justamente, que muitos textos do autor em estudo fossem conhecidos pelos estudantes, propusemos, após a etapa de leitura, uma apresentação de todos os textos em forma de sarau.

Então, fez-se necessária uma segunda interpretação, como propõe Cosson (2007), a segunda interpretação, ao contrário da primeira – que busca uma compreensão global do texto –, tem por foco uma leitura mais aprofundada em algum ponto da obra. “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura e assim por diante” (COSSON, 2007, p. 92). A segunda interpretação pode ser realizada paralelamente à contextualização, de maneira indireta, quando o estudante realiza a contextualização separadamente, sem que se estabeleça uma relação imediata com o texto; de maneira direta, quando há uma integração entre a contextualização e a segunda interpretação, como se fossem uma só atividade; ou ainda por meio de projeto, com uma pesquisa que faça um aprofundamento da interpretação inicial, sem deixar de lado o texto inicial (COSSON, 2007).

Feita a curadoria do texto, a fim de auxiliá-los, disponibilizamos um roteiro para a organização da apresentação no sarau:

- 1) Resumo do texto.
- 2) Assuntos abordados.
- 3) Informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.
- 4) Há humor? Como ele aparece?

Destacamos que, no dia do sarau, cada estudante teve a oportunidade de apresentar seu texto e defender sua escolha, de maneira contextualizada e dialogada, para os demais colegas da sala. Destacamos também que, ao final das apresentações, os estudantes passaram a conhecer um grande repertório de crônicas literárias, com uma ampliação de temas, aspectos discursivos de como o humor se apresenta, e consolidação das características do gênero em estudo.

Após todas as apresentações, feitas no sarau, foram votados 2 textos para serem explorados na última leitura. Seguimos para ela:

Quadro 5 - Terceira leitura: crônicas escolhidas

| Etapas do processo | Atividades propostas na sequência expandida |
|---------------------------|--|
| Antes | Motivação Votação das melhores histórias apresentadas no sarau, de acordo com os estudantes |
| | Definição dos objetivos de leitura Ler para verificar o que se compreendeu. Ler por prazer Ler para praticar a leitura em voz alta |
| | Revisão e atualização do conhecimento prévio / Introdução Análise do título. |
| | Previsões Observação de indicadores presentes no texto: data de publicação, título, gênero e autor. |
| Durante | Leitura compartilhada Divididos em 2 grupos, separados de acordo com o texto. Levantamento de palavras desconhecidas ou expressões de difícil entendimento. |
| Depois | Primeira interpretação Curadoria mais aprofundada dos textos: verificação do tema e subtema, presença de valores estéticos, tipo de linguagem abordada, narrador, presença de humor. |
| | Apresentação dos detalhes dos textos por cada grupo |
| | Expansão Produção de uma crônica humorística |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por fim, a terceira atividade (a de mais longa duração – 6 aulas de 1h) teve como objetivo consolidar o aprendizado das estratégias já conhecidas e ainda reconhecer características do gênero textual em estudo, para prosseguir com a expansão: a produção de uma crônica humorística.

Após a escolha das crônicas, os estudantes foram divididos em grupos para analisarem-na em minúcia, desenvolvendo uma pesquisa mais aprofundada sobre as crônicas escolhidas e o tema (a) /subtema em evidência (a), buscando também os valores estéticos nela presentes, a linguagem usada, o tipo de narrador, a presença do humor, enfim. Para isso, foi usado um roteiro para direcionar os estudantes:

- 1) Quem é o narrador? Ele viveu a história, ou apenas conta?
- 2) Quem são as personagens? Como elas são?

- 3) Qual o enredo, **como**, **onde** e **quando** vai se desenrolar a narrativa?
- 4) Qual o tom do texto: humorístico, lírico, irônico ou crítico?
- 5) Com base na sua resposta anterior, o tom do texto está relacionado à ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística)?
- 6) Há economia, condensação na apresentação das ideias, de modo a deixar o leitor subtendê-las?
- 7) Existe um elemento surpresa?
- 8) Como é o desfecho? Aberto ou conclusivo?
- 9) Como é a linguagem?
- 10) Há alguma notícia ou reportagem recente sobre o assunto?
- 11) Dados estatísticos?
- 12) Há alguma lei relacionada ao tema?
- 13) De modo geral, como as pessoas têm se comportado diante desse assunto em nossa sociedade?

Ao terminarem a atividade, as respostas foram apresentadas e discutidas na turma, de maneira dialogada. Uma vez que o texto já fora apresentado no sarau, o objetivo aqui era que fossem apresentados os “detalhes” não observados na etapa anterior. Assim, esperava-se que os estudantes refletissem sobre o tema, o assunto abordado no texto e também percebessem as características estruturais de uma crônica. Essa proposta enriqueceu o processo da leitura, possibilitando trocas de ideias, autonomia leitora e reflexão. Assim, encerrou-se o trabalho de leitura, centrado no texto, e partimos para a expansão.

Na etapa de expansão, o objetivo era ultrapassar o limite do texto inicial para outros textos, de maneira intertextual. Assim, a “expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda a obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2007, p. 94). Trata-se de uma atividade comparativa, evidenciando-se aproximações e contrastes.

Assim, uma vez que os estudantes tiveram contato com várias crônicas de Luis Fernando Verissimo e conheceram as características do gênero, surgiu a

necessidade de escreverem sobre suas experiências, não apenas como leitores, mas também como cidadãos, pertencentes a uma sociedade que está longe da perfeição. Como proposta de expansão, sugerimos que, para além da leitura, eles pudessem também escrever crônicas de humor, pautados nos temas escolhidos durante a atividade de leitura: relacionamentos, fases da vida, comportamento, sociedade e empoderamento feminino. Os textos produzidos foram compilados em um livro digital¹³ e divulgado para a comunidade escolar em um evento organizado para isso. Destacamos ainda que, muito além de uma produção de texto, os estudantes produziram literatura.

Por fim, objetivamos, por meio desta sequência expandida que, muito além do texto no papel, esses estudantes pudessem ler o seu mundo e falar dele sob o viés humorístico.

4.4 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Como ressalta Cosson (2007), quando estamos diante de uma proposta que envolve o texto literário, este deve ser visto como uma experiência, não como um conteúdo. Assim, cabe ao professor estimular o pensamento crítico, discutindo, questionando e analisando o que está sendo lido.

Uma vez que almejamos estimular o gosto pela leitura e contribuir na formação do leitor crítico por meio do texto literário, optamos por uma avaliação processual, em todas as etapas, conforme a participação e engajamento dos estudantes, a qual nos permitiu observarmos os avanços dos estudantes ao longo da aplicação da sequência expandida.

Cosson (2007) sugere que a avaliação se apoie em alguns pontos, como discussões, debates, exposições orais e registros escritos das interpretações. Tendo tal orientação como base, propusemos atividades que contemplassem

¹³ A versão do livro digital pode ser acessada através do endereço: <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/214656B8ZZUD8VK>

apresentações orais (apresentação de cartazes, sarau, discussões sobre textos) e registros escritos (pesquisas, perguntas, produção de crônica).

Como, para nós, o que importava era valorizar todo o processo de leitura, e não apenas seu produto, nas atividades que envolviam oralidade, a professora pesquisadora, fez registros individuais sobre a participação dos estudantes, pois, como orienta Cosson (2007, p. 115), o professor deve atuar como “um moderador e não como um catalisador, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra”, coordenando a participação dos alunos e as discussões, sem muitas interferências.

Nas atividades que envolviam escrita, os estudantes escreveram sobre suas percepções a respeito dos textos lidos e as respostas obtidas foram comparadas ao final da sequência expandida, a fim de percebermos o avanço destes estudantes nas seguintes habilidades: identificação de informações implícitas, explícitas; contextualizações; identificação do humor.

Assim, o registro da avaliação aconteceu durante todo o processo de aplicação da sequência expandida, por meio de um diário, no qual foram registradas, pela professora pesquisadora, informações relevantes acerca da investigação. Ao final, foi proposta uma autoavaliação escrita aos estudantes, de modo que pudessem refletir e falar a respeito do que aprenderam ou não (COSSON, 2007).

4.5 MATERIAL EDUCACIONAL

Depois de realizada a investigação e aplicadas as atividades, bem como a avaliação, criamos um site¹⁴ contendo reflexões introdutórias a respeito do gênero crônica e da importância do humor como ferramenta de reflexão crítica; as atividades desenvolvidas nesse percurso; e a repercussão do trabalho na comunidade escolar.

¹⁴ Acesso ao site: <https://graciellamarim.wixsite.com/mais-humor-por-favor>.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As várias leituras feitas a fim de embasar nosso referencial teórico, juntamente com os diálogos feitos na revisão de literatura, indicaram que o humor, grande aliado das crônicas, pode trazer inúmeras contribuições no contexto de sala de aula. Por se tratar de um gênero curto, de linguagem leve e ainda apoiado nas características humorísticas da produção literária de Verissimo, a crônica pode servir como estímulo para a leitura e, para além disso, formar um leitor capaz de ser crítico ao ler qualquer texto.

Assim, neste capítulo, apresentaremos uma análise dos resultados obtidos com a aplicação do projeto, com base no que foi discutido no capítulo de fundamentação teórica, buscando responder ao nosso questionamento inicial que buscava desenvolver atividades com o propósito de fazer com que os alunos conhecessem as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo e, a partir delas, passassem a aplicar as estratégias de leitura tornando-se leitores autônomos e competentes. Também ressaltamos nosso desejo em, durante a execução das atividades, promover um espaço em que nossos estudantes da EJA pudessem ler, ouvir, falar e escrever sobre suas necessidades reais.

Para isso propusemos, ao longo da sequência, uma série de atividades que vão desde o estímulo à leitura, perpassando pelo ensino das estratégias de leitura, apresentação de um sarau, até a produção de um livro digital com crônicas produzidas pelos próprios estudantes.

Em vista disso, apresentam-se a seguir as atividades desenvolvidas, bem como uma análise das informações geradas nesse percurso. Para registro, em cada atividade executada, os estudantes recebiam o material impresso, que era recolhido no término da atividade. Já os registros orais sobre o desenvolvimento das atividades nas aulas foram feitos em diário e alguns momentos gravados em áudio vídeo.

No entanto, apesar de nossos esforços em motivar os estudantes, a participação não aconteceu como o esperado, devido às constantes faltas motivadas por

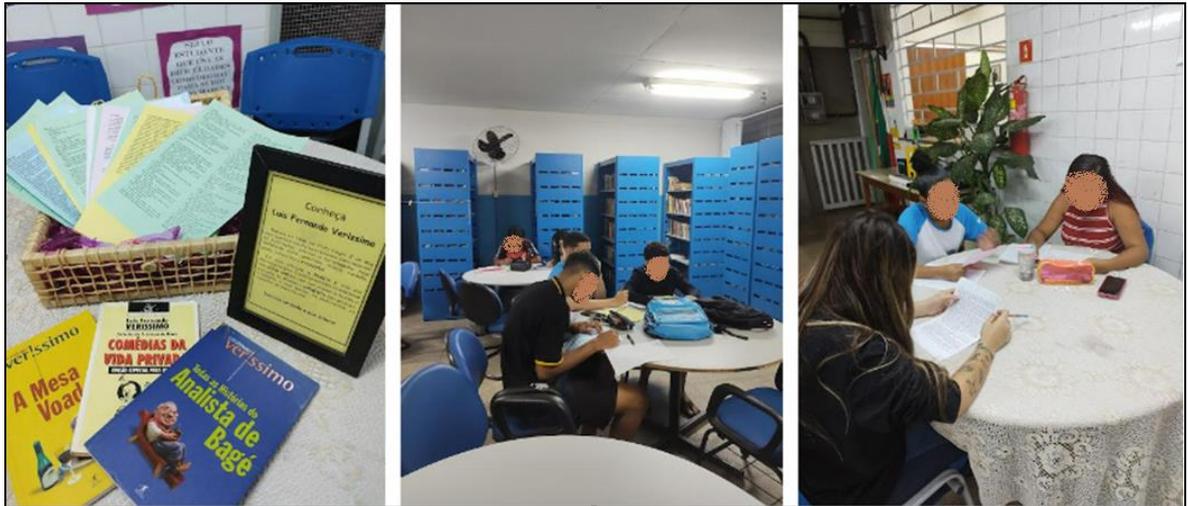
questões relacionadas à escala de trabalho, problemas de saúde, questões familiares e até mesmo problemas com o transporte escolar.

A análise de dados foi dividida em dois momentos: (1) *verificação da compreensão textual dos estudantes*: na etapa de motivação, com questionamentos pontuais sobre o texto “O assalto” (apêndice D); na etapa de interpretação e contextualização, com registros sobre a apresentação dos estudantes no sarau, e na segunda interpretação, quando estes aplicaram as estratégias de leitura; (2) *análise das memórias de leitura dos estudantes a respeito de suas aprendizagens enquanto leitor em formação*, ao final da sequência de atividade, após a etapa de expansão, respondendo à pergunta central desta pesquisa: como as crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo podem contribuir para a formação de leitores críticos no segundo segmento da EJA?

5.1 ANÁLISE DE DADOS

Destacamos que, após o início da aplicação de nossa pesquisa, o hábito de leitura se fortaleceu na modalidade EJA da escola em estudo. Algumas ações foram realizadas, no sentido de estimular tal prática, como, por exemplo, a montagem de uma mesa de leitura com livros e crônicas impressas, de Luis Fernando Verissimo, acessível a todos os estudantes, no pátio da escola; as visitas à biblioteca, com empréstimo de livros, tornaram-se mais frequentes; e foi criado um clube de leitura para apresentação das leituras realizadas, com encontros mensais.

Figura 1 – Registro da mesa de leitura, visita à biblioteca e clube de leitura



Fonte: Acervo da autora (2023)

5.1.1 Primeiro momento de leitura: texto “O assalto” (1981)

Antes de iniciarmos a atividade, os estudantes foram orientados sobre a forma como a realizariam: poderiam usar o celular pessoal ou o *Chromebook*, disponibilizado pela escola. Isso causou um certo entusiasmo entre os estudantes. Os que não dispunham de celular puderam usar o *Chromebook*, o que para alguns foi novidade. Verificamos assim a importância da tecnologia aliada à educação, como algo a despertar o interesse para o aprendizado. Também verificamos a necessidade de atividades que envolvam as tecnologias, a fim de oportunizar o letramento digital àqueles que não têm acesso a elas.

Como já apresentado (ver seção 3.2), norteamos nossa pesquisa em Solé (1998) e Cosson (2007), pois, assim como os autores, acreditamos que o ensino da leitura é algo processual e, para melhor envolvimento e resultados, deve acontecer pautado em estratégias e objetivos.

Desse modo, elaboramos uma atividade na qual o aluno pudesse ser desafiado e tivesse objetivos predefinidos, uma vez que o texto estava organizado em forma de jogo e exigia do estudante uma leitura atenta, já que os fragmentos precisavam ser lidos com atenção, pois, caso tivesse uma interpretação equivocada, ele seria reposicionado no jogo, recuando ou avançando em sua

leitura. Eis o comando lançado no início da atividade interativa (o apêndice G apresenta a atividade completa):

Está preparado?

Iniciaremos agora uma aventura! Você é nosso convidado e tem autonomia para escolher o caminho que quer percorrer durante a leitura do texto.

Mas não se esqueça de ler **ATENTAMENTE** cada item das seções e, antes de escolher entre as opções, atente-se às pistas. Uma resposta incerta ou equivocada pode te fazer seguir ou voltar a pontos estratégicos! Se isso ocorrer, não desista! Reveja o item e prepare-se para avançar!

Boa leitura!

A leitura individual e silenciosa do texto “O assalto” aconteceu no Google Formulários. No dia da aplicação estavam presentes 13 estudantes e todos participaram da atividade.

O texto foi previamente separado em fragmentos e, em pontos estratégicos, exigia-se que o estudante refletisse sobre algumas questões. Discretamente, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) foram colocadas nessa atividade (antes, durante e depois da leitura).

Figura 2 – Registro do momento da leitura

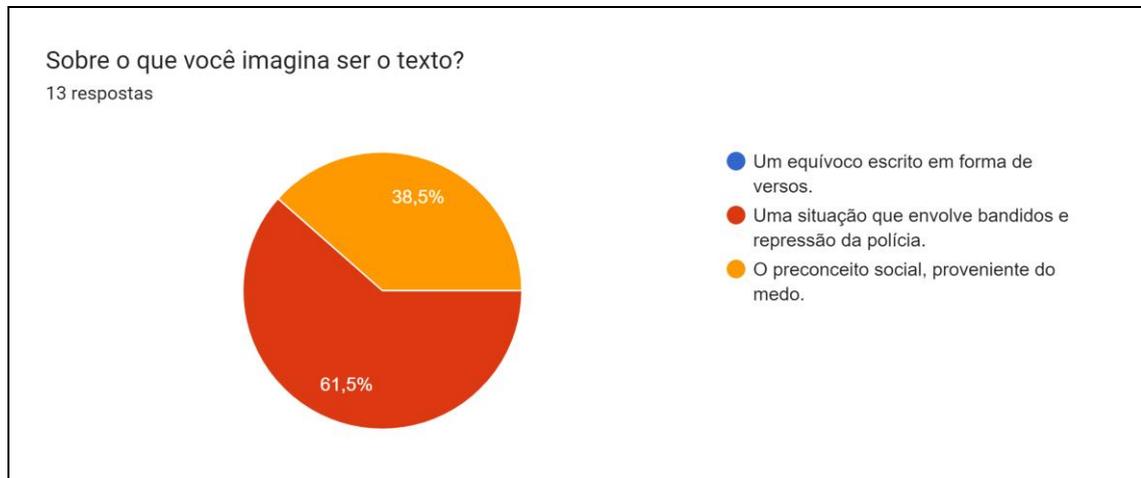


Fonte: Acervo da autora (2023)

A priori, o formulário apresentava brevemente o autor e o gênero, a fim de preparar o leitor para o texto, e trazia também um certo suspense a respeito do título (“O assalto”), exigindo que o leitor realizasse previsões.

Assim, tivemos o seguinte resultado, a respeito da primeira pergunta:

Gráfico 1 – Respostas sobre antecipações textuais



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebemos neste gráfico, a importância do título para provocar o leitor a partir de suas previsões. A maioria dos estudantes disse que o texto se tratava de uma situação que envolvia bandidos e repressão da polícia. Talvez fosse realmente isso que esperavam, uma vez que a criminalidade (roubos e envolvimento com drogas) é latente entre o público estudado. Vale destacar que hoje há dois alunos internados sob medida socioeducativa, devido a roubo, presos em flagrante.

Seguimos para a leitura do texto, de modo fragmentado e com questionamentos pontuais, para que o leitor, de maneira individual, porém guiada, pudesse pensar e fazer deduções sobre o que o aguardava, buscando assim manter o foco e o interesse durante a leitura.

Salientamos que, em determinados momentos, havia perguntas de múltipla escolha e, em outros momentos, as questões eram discursivas e visavam a manter o diálogo entre texto e leitor.

Assim iniciamos o texto:

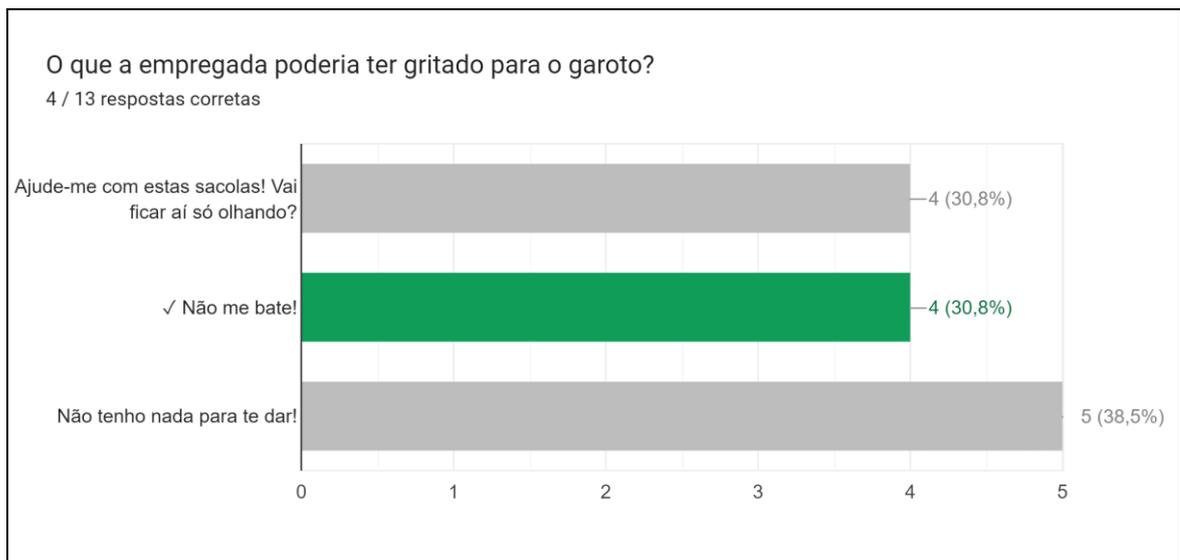
PARTE 1

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da

porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

Pausamos a leitura para que mais uma vez o estudante pudesse fazer suas previsões e interagir com o texto. Então, introduzimos a pergunta: *O que a empregada poderia ter gritado para o garoto?* Ao passo que obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 – Respostas obtidas a partir de previsões textuais



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como já destacamos, o texto foi mostrado para o estudante de maneira fragmentada, por isso as respostas foram assinaladas conforme suas experiências ou expectativas. A coluna destacada com a cor verde trata-se da resposta correta, a julgar a sequência do texto.

A atividade apresentada nestes moldes para os estudantes despertou-os para a leitura, já que o texto não se apresentava por inteiro e os estimulava a pensar sobre o que teria acontecido em seguida. Seguimos para a próxima parte:

PARTE 2

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não, senhora, eu...

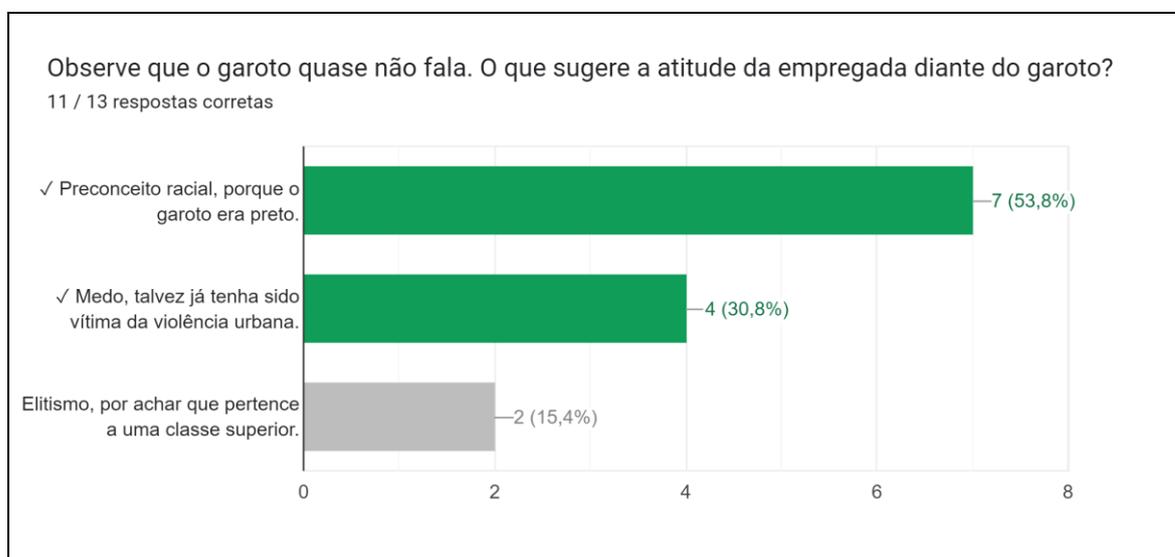
A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.

- Você está armado?
- Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:
- É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

Nova pausa. Agora o questionamento exigia que o estudante estivesse atento às informações explícitas e implícitas presentes no texto, para que então pudesse responder à pergunta: *Observe que o garoto quase não fala. O que sugere a atitude da empregada diante do garoto?* Apresentamos as respostas dessa questão, que era de múltipla escolha, conforme pode ser observado no gráfico que segue.

Gráfico 3 – Respostas obtidas a partir das inferências textuais pautadas em informações explícitas e implícitas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

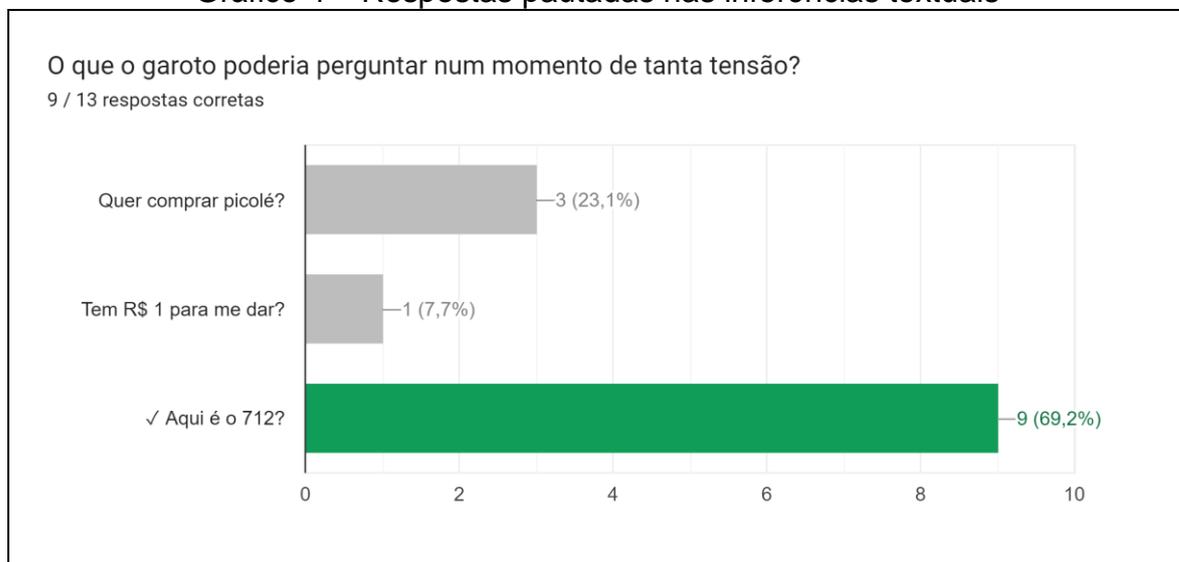
Com base no resultado obtido, percebemos que a maior parte dos estudantes estava atenta à leitura, quando o texto dizia: “o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto”. E também no trecho “Não me bate!”, sendo claro o sentimento de pavor da personagem diante de uma pessoa desconhecida e que pudesse agredi-la.

PARTE 3

- Eu não vou fazer nada, juro! – disse a patroa, quase aos prantos. –
Você pode entrar.
Pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.
O garoto olhou de uma mulher para outra. Apalermado. Perguntou:

Mais uma vez, os alunos pausam a leitura para refletirem sobre o que esse garoto teria dito. O gráfico 4 ilustra as respostas:

Gráfico 4 – Respostas pautadas nas inferências textuais



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Analisando as respostas, percebemos que a maioria dos estudantes marcaram a opção correta, de acordo com o texto. Ao serem questionados oralmente a respeito da lógica usada por eles, disseram que, por se tratar de um texto de Verissimo, a resposta só poderia ser inusitada.

Destacamos que muitos outros textos do autor em estudo já eram conhecidos pelos estudantes, já que, como rotina das aulas de Língua Portuguesa, toda aula iniciava-se com a leitura de um texto de Verissimo, por isso já tinham certa expectativa.

PARTE 4

- Aqui é o 712?

- O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço.

Disse:

- Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

- Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas

no 712. A mulher chamou, com voz trêmula:

- Henrique!

A partir do trecho de texto destacado acima, lançamos a seguinte pergunta, a fim de aguçar as inferências: *Você consegue imaginar essa cena? Como imagina estar o garoto? O que estaria pensando diante da situação?* A pergunta era discursiva, permitindo liberdade de escrita. As respostas podem ser verificadas na sequência:

- 1- Raiva
- 2- Medo
- 3- Sim. Conserteza nessa hora o garoto deve estar apavorado e sem entender nada por qual motivo que elas tão insistindo que ele quer dinheiro. Que elas deveria ouvir o menino e responder pergunta dele antes de ficar julgando
- 4- nao esta entendendo nada
- 5- Assustado pq ele não estava entendendo nada
- 6- o garoto esta assustado,e nao sabe oque ta acontecendo
- 7- Assuntado, imaginando o medo da mulher
- 8- sim, q o garoto estava assustado
- 9- .
- 10-Sim... Muito confuso... Q estavam confundindo ele com um bandido.
- 11- .
- 12- Sim, pois ficaria o ódio se estivesse no lugar do garoto.
- 13-Devia estar com medo

Percebemos nas respostas dos estudantes que a maior parte fez suas inferências pautadas naquilo que talvez sentiriam se estivessem no lugar do garoto. Destacaram os sentimentos de medo e raiva, além de mostrarem-se indignados pelo prejulgamento destinado ao garoto.

Para o processo final da interpretação do texto era importante que os estudantes, ao longo do percurso de leitura, contextualizassem o que liam com suas vivências, a fim de manterem-se atentos à leitura.

Apresentamos em seguida a parte 5 do texto:

PARTE 5

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

- O que você quer? -- perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta.

Mas sua voz estava firme.

- Eu disse que você tinha dinheiro -- falou a mulher.

- Faça um trato com você -- disse o marido para o garoto -- dou tudo de valor que tenho na casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente? pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

- Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas pra pegar?

Como um de nossos objetivos nesta atividade é mostrar para o estudante que ele pode dialogar com o texto, fizemos nova pausa. Na ocasião, aproveitamos para revelar detalhes talvez até então não observados. Segue a interlocução na íntegra:

UMA PAUSA PARA REFLEXÃO

Gente, fala sério! Vamos analisar os detalhes desta cena.

Henrique "Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo." TUDO o que?? O que o teria levado a pensar que aquele garoto era, de fato, um assaltante?

Repare que o garoto não tem oportunidade para falar... Não consegue se defender, apenas é acusado.

Outro detalhe: a maior preocupação das pessoas envolvidas na cena é com a violência física. O que isso revela?

Nesta pausa, optamos por apenas deixá-los pensar sobre a situação. Então prosseguimos para as partes 6 e 7 do texto:

PARTE 6

- Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias. Não temos cofres em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...

- Vou pegar o dinheiro, está bem? - disse o marido. O garoto só piscava.

- Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

PARTE 7

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

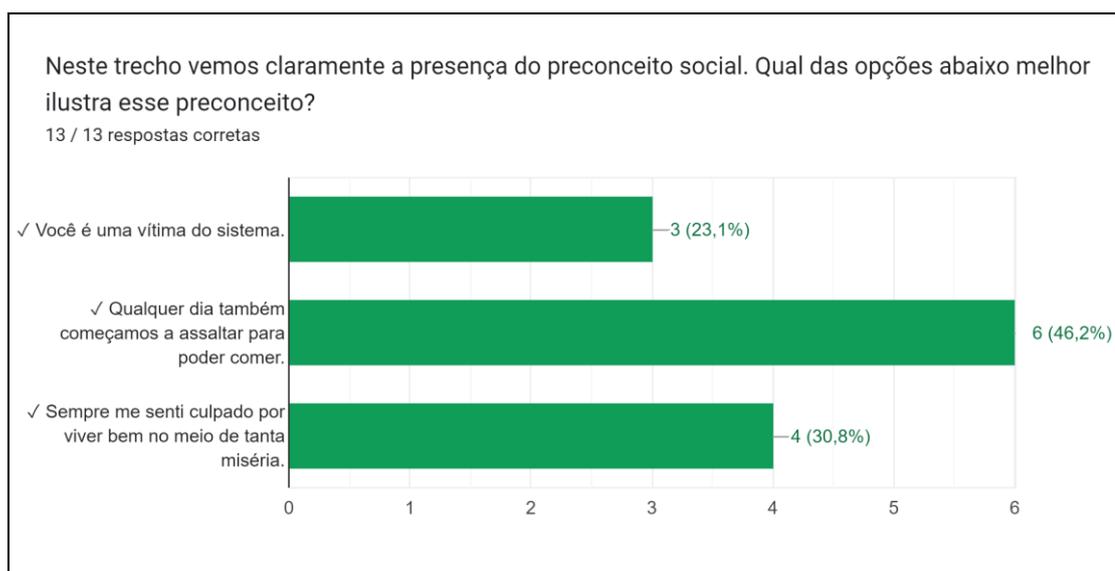
- Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? - continuou o marido - Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete.

A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

- Não é para agradar, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando: "Esse burguês cheio da nota está querendo me conversar", mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo o dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

Optamos por não interferir com comentários ou perguntas entre as etapas 6 e 7 para que a leitura tivesse um pouco de fluidez e o estudante pudesse construir sua própria interpretação. Somente ao final da etapa 7 propusemos uma questão. Observam-se no Gráfico 5 a pergunta e as respostas.

Gráfico 5 – Respostas baseadas em informações explícitas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Apesar de todas as alternativas apresentarem respostas válidas, a atividade visava apenas a manter a interlocução. Apresentamos então a parte 8 do texto:

PARTE 8

O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

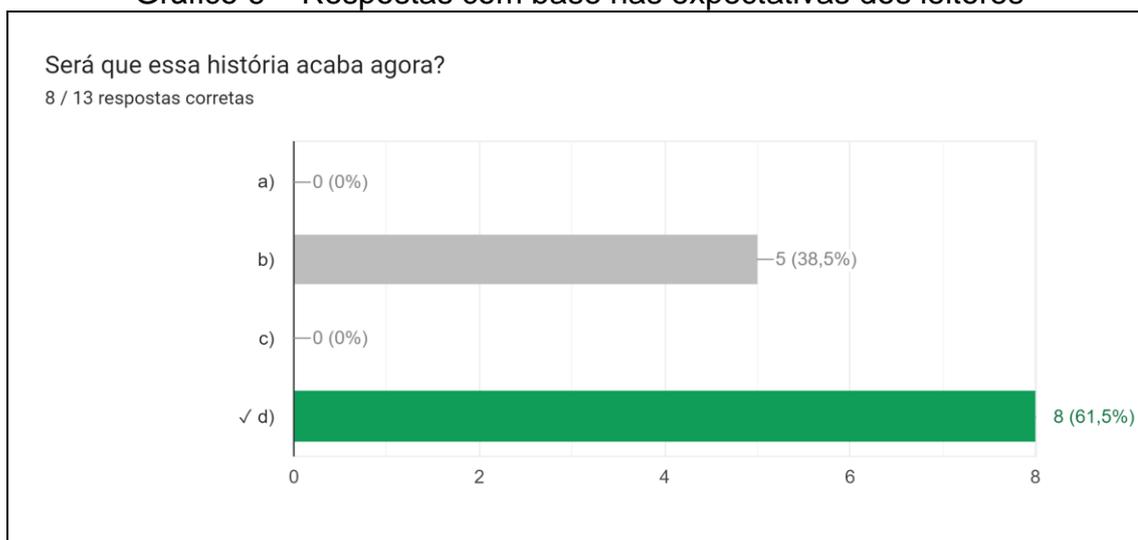
Em seguida, apresentamos a pergunta: *Será que essa história acaba agora?* E algumas opções para que o estudante pudesse escolher. Abaixo temos as opções e, em seguida, suas expectativas:

Figura 3 – Opções de resposta sobre a continuidade da leitura do texto



Fonte: Acervo da autora (2023)

Gráfico 6 – Respostas com base nas expectativas dos leitores



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como já dito anteriormente, os estudantes já leram e ouviram muitas crônicas de Verissimo, por isso a maioria deles, por conhecerem o estilo do autor, já sabiam que o texto não poderia terminar daquela forma. Seguimos para a parte final do texto:

PARTE IX

- Olhe, eu só vim pegar as garrafas...
- Sônia, busque suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias. Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho, ele sussurrou para a empregada:
- Aqui é o 712?
- Por favor, não! - disse a empregada, encolhendo-se.

Deram todas as joias para o garoto, que estavam cada vez mais embaraçado. O marido falou:

- Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer.

Arrancou o fio do telefone da parede.

- Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

PARTE X

- Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.

- Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema.

Estamos do seu lado. Por favor, vá embora.

A partir da leitura desses fragmentos, propusemos a questão: *Também somos vítimas do sistema. Que sistema seria esse?* As respostas podem ser verificadas a seguir:

- 1- Pobreza
- 2- a vida
- 3- As infrações são as mais variadas. A lista é encabeçada por tráfico, seguido pelo consumo de drogas – tipificado como crime entre adolescentes, mesmo que o entorpecente seja para uso próprio – e furto.
- 4- do racismo
- 5- Racismo , uma pessoa que é julgada
- 6- Racismo
- 7- Mesmo hotel
- 8- República
- 9- .
- 10- Governamental
- 11- .
- 12- Governo
- 13- De pobreza

Por fim, apresentamos o desfecho do texto para verificação das previsões dos estudantes.

PARTE XI

A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio. Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade, mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco da simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro, inclusive dólares e marcos, atrás do quadro da odalisca.

Assim encerramos a primeira atividade de leitura de nossa proposta de sequência expandida. Como nosso objetivo neste momento, além de motivar os estudantes para a leitura, era praticar as estratégias de leitura, é importante destacar que seguimos as orientações de Solé (1998) e enfatizamos algumas das ações desenvolvidas: motivar a leitura, destacar os objetivos da atividade, rever e atualizar o conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto, formular e responder perguntas sobre ele, fazer as verificações das inferências e antecipações.

Afirmamos que a atividade cumpriu o seu papel. Havia concentração e interesse. Com a atividade, eles puderam conhecer um pouco mais sobre o estilo de escrita do autor e ainda observaram como assuntos sérios – neste caso específico o preconceito – podem ser abordados de forma leve, como evidenciado no texto em questão, pelo exagero e pelo contraste.

Sabendo que cada um segue seu ritmo, enquanto esperávamos todos terminarem a leitura, iniciou-se um louvável debate na sala (o que fugiu do *script*), no qual os estudantes discutiram as reações das personagens. Alguns alunos ficaram extremamente revoltados com a situação vivenciada pelo garoto. Havia de fato um forte sentimento de empatia, talvez por se reconhecerem em situação semelhante, vítimas de injustiça e preconceito. Surgiram exemplos acontecidos com eles e até com familiares. Destacamos agora o posicionamento dos alunos durante este debate, registrados em áudio e transcritos pela professora pesquisadora. A fim de garantir o anonimato dos estudantes, optamos por identificá-los pela letra inicial do primeiro nome.

ALUNO E

A empregada agiu com preconceito racial e social, mas isso não faz sentido porque ela era empregada e que provavelmente em algum momento já teria sofrido algum tipo de preconceito. Ela também tem medo de ser agredida fisicamente. Acho que ela já foi agredida na rua.

ALUNO K

Os patrões também parecem ter sido agredidos alguma vez. Eles só se preocupam com isso!

ALUNO A

Essa empregada também não guarda segredo! Contou para todo mundo o que aconteceu, e até onde estava a fortuna da família. Eu que não ia querer uma mulher dessa trabalhando pra mim!

ALUNO I

Professora, o menino também não fala nada! Parece que tá ali perdido! Caiu de paraquedas naquele lugar. Mas no final ele foi bem esperto... levou tudo o que deram pra casa. Eu também faria isso se fizessem isso comigo!

Após todos terminarem a leitura do texto, solicitei que respondessem algumas questões por escrito (Apêndice D) para observar o nível de compreensão individual – uma espécie de diagnóstico de leitura. A primeira atividade solicitava a *produção de um resumo* para ver o entendimento global do texto.

De maneira geral, as respostas se limitaram a falar do preconceito vivido pelo garoto, talvez por ter sido o tema com maior discussão. Os resumos foram curtos, com muitos desvios de ortografia, como pode ser observado nos exemplos a seguir. A fim de manter coerência na análise dos dados colhidos durante a pesquisa, optamos em seguir com as produções dos estudantes que participaram de todas as etapas.

Questão: *Produza um resumo do texto lido.*

ALUNO A

Havia um garoto que subiu num prédio pra pegar garrada e a mulher achou que ele eram bandido não deu a garrafa pra ele e ele o tempo todo querendo falar i ninguém queria escutar ele.

ALUNO I

Certo dia um menino de 17 anos, negro foi num apartamento para panhar garrafas, ao subir o elevador ele se encontrou com uma empregada ai a empregada ficou nervosa com muito medo achando que o pobre do menino era bandido porque ele era morreno e estava com a roupa de trabalho ai quando ele chegou no apartamento 712 a mulher começou a das as joias tudo que ela tinha e o marido da mulher estava morrendo de medo a empregada saiu espalhando para o resto do apartamento. No final o menino saiu com as coisas que ele ganhou.

ALUNO E

Um garoto de 17 anos foi busca garrafa no prédio 712, a sim que ele chegou ele entrou no elevador junto com a empregada ela vio que ele era negro e com roupas rasgada ela começou a ficar com medo, ela parou no anda e ele também, a empregada ficou com medo por percebe que o garoto estava indo pro mesmo lugar que ela, a empregada gritou,

com a porta aberta. Não me assalta! O garoto falo não vou te assalta, a patroa da empregada aparece e ver o garoto atras da empregada, ela volta pra dentro e grita para o garoto você esta armado! O garoto diz, eu... não

ALUNO K

Em um belo dia quando a empregada entrou no elevador o garoto entrou atrás da mulher e ele tinha 16 17 anos e ele era negro um menino aproveitou o gancho e ele entrou no mesmo andar que empregada e ela já estava com medo com o coração acelerado e como empregada tava sozinha o corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto tava seguindo ela e isso ela já ficou apavorada e já colocou a chave na fechadura com medo do menino e logo ela vira gritos para não bater nela e empregada logo chama patroa para ela poder recuar até pressionar contra a geladeira e tanto com medo que ela estava já perguntou se o menino estava armado e a empregada querendo dar um conselho atendeu a patroa pra não tira olhos do garoto e não gritar e logo em seguida um sem entender nada por causa que tava acontecendo e perguntou se ali era o 721 que a única coisa que ele queria saber para poder pegar a garrafa que era trabalho dele e para do apartamento estava pensando que era um assalto e eles falando para o garoto para ele poder pegar o que quiser só não bater nelas e logo mulher chama o marido e o marido com medo de uma de homem e perguntou o que ele queria e eles fazendo um monte pergunta para garoto e ele só queria saber se era 721 para ele poder pegar as garrafas e ele ficaram oferecendo carro, joias, dinheiro e marido até dinheiro e joia para o menino ir embora e deixar todos eles em paz o marido quebrou até interfone e o menino pegou coisas e foi.

ALUNO B

Certo um dia um menino estava trabalhando catando garrafa a ele foi em um prédio pegar algumas garrafas e ao entrar no elevador a empregada achou que ele estava seguindo ela então achou que ele era um ladrão por ele ser negro então ela disse que ele podia levar tudo ela achou que ele era um ladrão e ela mandou ele levar tudo por ele ser preto e ele só tava ali para pegar a garrafas então ele ficou sem intender nada do que estava acontecendo e ele ficou sem reação aí a mulher chamou o marido dela e o marido dela já com medo chamou ele para ir buscar o dinheiro que ele tinha guardado em casa aí ele falou que podia ir todo mundo e disse que ninguém ia fugir e o menino sem intender nada foi e depois a esposa chamou todos para ir busca as joias dela no quarto ela disse que todos poderia ir junto pegar as joias no quarto e depois a empregada espalhou por todo o prédio o assalto e também disse aonde estava o cofre com o dinheiro que eles tinha guardado

ALUNO C

Um garoto negro e com a aparência simples estava no elevador onde haviam duas mulheres sendo uma delas a empregada então elas se assustam ao ver o garoto logo achando que ele iria assaltá-las o julgando pela sua aparência. Então eles vão até o apartamento delas onde ele diz que só estava ali por conta de um serviço elas ignoram e chama o marido. o marido sendo leviano também o julga E então entrega dinheiro e itens de valor nas mãos do menino.

ALUNO AD

Um menino foi pega garrafa na casa da mulher e a mulher acho que ele o menino era bandido e falou que ele ia rouba ela. O tempo todo ele queria falar que ele só pegar a garrafa.

ALUNO R

O menino foi pegar as garrafas e as pessoas acharam que ele ia roubar por ser negro e ele ficou sem graça ao ver os outros dando dinheiro joias e etc pra ele, depois ela gritou alto “não me bata” a dona foi ver o que tava acontecendo

E viu o garoto apavorado dai empregada e a patroa falou “eu não vou fazer nada” a empregada emocionou e saiu falando para todo mundo, do prédio, eles estavam preocupados com violência

Apesar dos muitos problemas de escrita – que atribuímos, por exemplo, ao pouco hábito de leitura identificado na turma, como os próprios estudantes outrora já relataram –, os resumos mantêm coerência com o texto. Tal resultado também pode ser fruto do direcionamento dado durante a atividade, por meio de perguntas e pausas estratégicas durante a leitura, pautadas nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

A segunda questão do questionário, na etapa de motivação, exigia a identificação de informações implícitas (ver apêndice D). Dentre as questões propostas, era importante que os alunos percebessem outros assuntos dentro do texto (fizessem as inferências), como a falta de ética no trabalho, a violência, a insegurança pública. Poucos foram os alunos que perceberam tais questões. Selecionamos cinco respostas para análise.

Questão: Além do preconceito racial e social, a crônica também explora outros assuntos, quais?

ALUNO A

Tem um assunto tambem que a empregada espalha pro predio todo.

ALUNO I

A moça da limpeza estava sendo sem noção de apontar uma coisa que o menino nem é; violência com frequencia na cidade porque a mulher falava toda hora para o garoto não machuca-la, e o trabalho que não importava a idade.

ALUNO E

Preconceito, e ele tinha 17 anos ele não teria que ta catando garrada, ele teria que ta numa escola.

ALUNO K

Questão que empregada é um fofoqueira e ficou espalhando o que tinha dentro da casa que ela trabalhava e tendo preconceito com maneira que garoto estava vestido e pela cor e ficou com medo de que garoto gera uma violência com ela.

ALUNO B

Sobre uma criança de 17 anos e uma empregada que no final de tudo disse onde estava o cofre da família.

ALUNO C

A questão de como a sociedade julga uns aos outros sem ao menos conhecer, acabam sendo levianos diante disso.

ALUNO AD

Eles acharam que ele era bandido ai eles acharam que ele roubar eles que ele ia agredir eles.

ALUNO R

Tinha um garoto que queria vender garrafa e acharam que ele ia roubar por ser negro e a empregada não deixava ele falar em nenhum momento.

A segunda questão, no item c, solicitava que os estudantes falassem sobre suas impressões acerca do humor presente no texto. Segue a pergunta na íntegra: *O que achou sobre a abordagem do assunto, o humor com que foi tratado um assunto tão sério e comum em nosso cotidiano?*

A maioria dos alunos disse que o texto era engraçado, principalmente, pela insistência do garoto em saber onde está, para que pudesse pegar as garrafas. Também acharam engraçado o fato de as pessoas não ouvirem o garoto, mas ouvirem apenas o que queriam. Além disso o final da história também chamou atenção, uma vez que a empregada conta para todo o prédio sobre onde está o “grosso dinheiro”. Tal questão foi pensada a fim de permitir ao estudante uma reflexão sobre o que pode gerar humor em um texto. Nesse caso, em específico, percebemos que os estudantes conseguiram verificar que, apesar da trágica história de preconceito (o que neles causou revolta), o texto é engraçado porque é exagerado na insistência tanto do garoto em saber em que lugar está, como do casal em “querer” ser assaltado.

Já a terceira questão solicitava que os alunos fizessem uma mudança no discurso, escrevendo uma nova versão da história, mas agora sob o ponto de vista do garoto. Assim, a atividade proporcionou uma interpretação global da história, uma vez que ela passa a ser contada sob novo ângulo, mas com os mesmos detalhes. Seguem as produções dos estudantes:

Questão: *Agora, vamos dar uma nova versão para essa história. Produza um texto, pelos olhos do garoto e conte o equívoco.*

ALUNO E

Oi sou o garoto dessa história maluca que me confundiram com um assaltante mas desculpa só vim busca garrafas para um pouco de falar e me esculta, tô trabalhando apesar de criança mas tô tentando arrumar dinheiro para ajuda em casa e vocês nem me ouve e já vem me julgando pela minha aparencia meu modo de vestir.

E você entrega deveria me defende também estou trabalhando somos da mesma classe social porque me julgasse você me se você me defendesse isso não aconteceria.

Então não julgue ninguém pela aparência nem pelo que ela tem esculte antes de julgar

ALUNO K

Achei que do jeito que empregada agiu foi uma forma que logo eu já perguntaria se ela estava com algum preconceito do menino e ele estava vestido ou ela estava ficando doida que não fez sentido para ela agir daquele jeito de pegar já Do aviso para não bater E já foi falando tudo que tem na casa e chamando a patroa sendo que o menino só queria e só estava fazendo o trabalho dele que passar apartamento para pegar as garrafas e logo em seguida começaram a falar se ele estava armado e menino falando que não e ele só perguntando se Ali era o 721 e ele como já tava confuso perguntando se Ali era o 712 que ele pensou que tinha entrado no andar errado e eles senpre falando que tem joias, dinheiro no caso e ela a patroa já tava com medo já chamou o marido o Henrique para ajudar e o marido estava com até com medo mais queria dar uma de homem da casa e dando uma de machão foi e tomou postura para ver o que o menino queria e menino perguntou se era 712 para o homem aí ele perguntou vamos lá gabinete pegar o dinheiro e jóias e fiquei p*** que o menino só queria garrafas saber se Ali era o 721.

ALUNO R

Eu fui subir para pegar as garrafas pra meu trabalho mais fui confundido como assaltante e tudo mais fui chamado de preto sofrendo racismo e eu queria explicar para eles fala que eu não era isso mas ninguém queria me escutar

ALUNO AD

Num belo dia eu estava trabalhando e derrepente tive, que entregar a revista num apartamento. E a empregada me confundio por minha cor por ser preto. e a empregada começou a falar! um monte de coisa Socorro! chamar a polícia! rápido. Tem um cara tentando me assaltar. e o garoto falou! senhora Eu Vim entregar a revista no 721. a empregada falou: você pega essa joia esse ouro.

A empregada nervosa: falou pode levar tudo só não quero violência

Apesar de todo esforço da professora pesquisadora em motivar os estudantes a escreverem o texto, nem todos o fizeram, diziam não saber produzir texto. Estavam claramente inseguros. Os que o fizeram demostram dificuldades com relação à escrita: ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação, paragrafação, coerência e coesão.

5.1.2 Segundo momento de leitura: crônicas para apresentação no sarau

A leitura do texto “O assalto” foi tão agradável que suscitou a curiosidade dos estudantes sobre o autor. Conteí brevemente sobre ele, dizendo se tratar de um autor ainda em atividade, e isso chamou a atenção de muitos alunos que diziam só ter lido até o momento textos de autores já falecidos.

Na oportunidade levei para sala vários livros de Luis Fernando Veríssimo e eles fizeram questão de folheá-los, alguns alunos até leram alguns textos. Esse contato com o livro permitiu que eles conhecessem um pouco acerca do gênero, principalmente com relação ao tamanho. O “aluno I” quis saber por que o livro era dividido em capítulos pequenos, pude então falar brevemente a respeito da estrutura e tamanho da crônica. Na ocasião, tínhamos em mãos os livros *As mentiras que as mulheres contam* (2015), *Comédias para se ler na escola* (2001), *Mais comédias para se ler na escola* (2010), *Antológico* (2020), *A Mesa Voadora* (2001), *Comédias da vida privada* (1994) e *Festa de criança* (2006). O “aluno B” quis ler a crônica “Pneu furado” do livro *Festa de criança*. Quando terminou estava rindo alto e todos queriam saber o porquê. Aproveitei e pedi que contasse sobre o que tinha acabado de ler. Houve um interesse geral, já que a história era deveras engraçada. Pediram, então, que “B” lesse outra. Sugeri “Pai não entende nada” – presente no mesmo livro. Ao final, discutimos sobre as questões relacionadas aos valores culturais e que podem ser percebidos no texto.

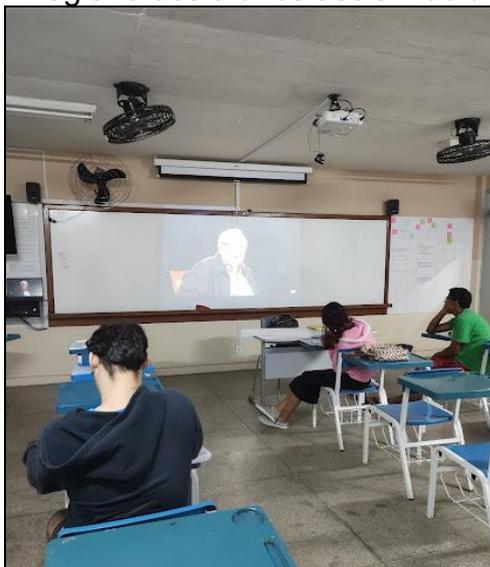
Seguimos então para a proposta, que consistiu em assistir a uma entrevista de Luis Fernando Verissimo, concedida a Drauzio Varella¹⁵. Antes de iniciar a entrevista, sugeri que se formassem dois grupos. Um grupo ficaria responsável por anotar informações sobre o escritor; o outro grupo, sobre o gênero crônica.

Nesta entrevista, o escritor fala a respeito de sua trajetória no mundo das Letras e também sobre aspectos relacionados à composição de crônicas. Muitos alunos se surpreenderam com a história de superação de Verissimo. Quando perguntados sobre o que mais chamou a atenção na história do autor, as respostas foram: “ter

¹⁵ A entrevista aconteceu em 02 mar 2017 e pode ser acessada no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=DZRRsTZI4VQ>.

iniciado a carreira de escritor por acaso - por falta de opção de emprego, foi trabalhar em um jornal, por indicação de um amigo”, “começar a escrever crônicas aos 32 anos”, “ainda estar vivo e escrevendo crônicas”, “ele falar pouco e escrever muito”, “ser tanta coisa: cronista, músico, roteirista de televisão, entre outras coisas”.

Figura 4 – Registro dos alunos assistindo à entrevista



Fonte: Acervo da autora (2023)

No decorrer da entrevista, o escritor comenta sobre detalhes de sua produção, bem como sobre particularidades do gênero crônica. Após a entrevista, os estudantes, montaram suas apresentações em um cartaz para posterior socialização. Ficou combinado que, caso sentissem necessidade, também poderiam fazer uma pesquisa na internet, a fim de acrescentar informações para a apresentação.

Figura 5 - Registro dos alunos produzindo os cartazes



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 6 – Registro dos alunos apresentando seus cartazes



Fonte: Acervo da autora (2023)

Como uma das características dos textos de Verissimo é o humor, sentimos a necessidade de falar a respeito desse assunto com os estudantes. Preparamos uma apresentação de slides com vários exemplos de textos em que o humor está presente. Iniciamos com a pergunta: o que é humor? Deixamos que falassem. Depois que expuseram suas opiniões, chegaram a um consenso de que humor é o que faz rir. Aproveitamos para apresentar o conceito de humor, a partir das concepções de Possenti (1998) e Freud (2017) e, a partir de alguns textos, mostramos como ele aparece, bem como alguns dos recursos usados: polissemia, alogismo, formação de palavras, exagero, elemento surpresa, jogo de palavras, alusão com duplo sentido, quebra de expectativa, ironia, pontuação, intertextualidades, economia de palavras.

Conversamos bastante sobre o humor. Pedimos que relembassem o texto “O assalto”, lido na etapa de motivação, e dissessem onde estaria o humor. Chegaram à conclusão de que estava no exagero, na insistência dos personagens. Perguntamos o que acharam dessa forma de escrever. O “aluno B” disse que achou legal, pois, enquanto lia, parou para pensar por que se insistia tanto na ideia de o menino ser assaltante, sendo que ele não era. Naquele momento, falamos sobre a importância do humor: fazer refletir.

Prosseguimos para a etapa de leitura. Os alunos foram informados sobre a proposta e informados de que o texto escolhido seria apresentado em um sarau. Nesse momento estavam diante de um varal de crônicas, montado para que pudessem escolher o texto de acordo com seus interesses.

O varal foi arrumado na sala de leitura da escola, de forma a deixar os alunos à vontade em um espaço de interação e leitura. O varal, com impressão frente e verso, de um lado trazia à mostra um tema gerador, e do outro, a crônica.

Da vasta obra de Verissimo, elencamos as crônicas que se enquadravam nos temas e subtemas a seguir. Abaixo listamos as crônicas que fizeram parte do varal.

- **Relacionamentos**

Família – “Pai não entende nada”; “Trauma”; “A conta”; “A foto”.

Casamento – “Desabafos de um bom marido”; “A mulher do Silva”; “Sozinhos”.

Amizade – “Amigos”; “A mesa”.

Namoro – “Namoro”.

- **Sociedade**

Segurança pública – “Segurança”; “Atitude suspeita”.

Criminalidade – “O Falcão”.

Mobilidade urbana – “O último engarrafamento”.

- **Comportamento**

Medos – “Dona Nininha, coitada”; “Emergência; “Ciúmes”.

Vaidade – “A outra”.

Preconceito – “Provocações”.

Falsidade – “Destino: calais”; “A mentira”; “Brincadeira”.

Traição – “Sonoplastia”; “O verdadeiro José”; “Zona Norte”, “Zona Sul”; “O aniversariante”; “O brinco”.

- **Fases da vida**

Infância – “A bola”; “Peça infantil”; “Dois mais dois”.

Adolescência – “Adolescência”; “Sexa”; “Lerdeza”; “Duas peças”.

Juventude – “Vocações”; “A estátua”; “O flagelo do vestibular”; “O deus Kramatsal”.

Velhice – “Padre Alfredo”; “Gerações”.

- **Empoderamento feminino**

Igualdade de gênero – “O grupo”.

Superação – “Omelete”.

Independência – “A princesa e o sapo”.

Figura 7 – Registro do momento da escolha do texto e da leitura



Fonte: Acervo da autora (2023)

Respeitamos o protagonismo e a individualidade dos estudantes, tanto durante a escolha do texto, quanto no momento da leitura. Ressaltamos a importância da leitura por fruição e deleite. Então, foi solicitado que após escolherem seus textos, pudessem lê-lo em algum ambiente onde se sentissem à vontade.

Após todos terem lido, os estudantes iniciaram a preparação para a apresentação do texto no sarau. Para facilitar, eles receberam um roteiro de leitura (Apêndice E), contendo alguns itens que direcionavam à compreensão global do texto, presença de humor, contextualizações possíveis – o que também, de certa forma, foi proposto no primeiro momento de leitura. Nossa intenção era que os alunos

pudessem preparar suas apresentações para o sarau, de modo a contemplar o que para nós era essencial. Segue o que foi proposto na íntegra:

- 1- Resumo do texto.
- 2- Assuntos abordados.
- 3- Informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.
- 4- Há humor? Como ele aparece?

Selecionamos, dentre os roteiros produzidos, alguns exemplos que ilustram uma discreta evolução no que se refere à interpretação do texto, com a aplicação das estratégias de leitura de Solé (1998).

O aluno “A” escolheu a crônica “Segurança”. Comparado à primeira atividade, já conseguiu desenvolver um resumo mais consistente e com um pouco mais de detalhes.

- 1- Resumo do texto.
O texto fala que havia um condomínio muito bem protegido que tinha segurança câmeras e havia muitas coisas bonitas nos condomínio mais havia muitas tragédias porque tinha muitos ladrões que roubava nesse condomínio. até que um certo dia todo mundo do condomínio botar mais proteções nas suas casas grades nas janelas botaro Telas elétricas e etc...
Até que mais um dia seguida acontece mais uma tragédia entre dois bandido no banco de traz dos segurança Do condomínio e bota arma na nuca dele e assalta o condomínio dinovo.

O aluno “B” escolheu a crônica “Ciúmes”. O aluno, da mesma forma, evolui em sua produção do resumo do texto, demonstrando um entendimento global do texto. Também demonstra perceber a presença de informações implícitas no texto quando responde à questão 2, sobre os assuntos abordados no texto.

- 1- Resumo do texto.
Eles namoravam e terminavam então cada um seguiu o seu caminho enta cada uns seguiu sua vida. então Alcyr começou a seguir Suzana enta estar ele viu que ela estava encontrando com uma nova pessoa então se revoltou com ela enta começou a seguir ela e a ver se ela ia sair do trabalho com alguém p ver Se esse novo homem que Suzana saia era mais bom que ele então ele começou a falar na aula para ver se ela estava com ele enta Suzana conseguiu que chegasse ao ouvido dele que ela estava com outro homem para magoar ele e pra ver se ele gostava mesmo dela e pelo visto sim porque ele ficou na porta da casa dela esperando o homem que tinha entrado sair então ele passou horas ali na frente esperando ele sair e reclamando porque quando ele namorava ela 11Meia ele era mandado embora então ele foi até a janela para ver quem era que estava lá então ele machucou a perna na janela e o pai da menina saiu pra fora da casa ele foi ver si era o cachorro descobriu quem era que estava la fora.

2- Assuntos abordados:
É sobre um namorado muito ciumento.

O aluno “E” escolheu a crônica “A bola”. Na primeira etapa desta sequência, não havia conseguido terminar seu resumo, mas na etapa em análise conseguiu fazê-lo, além de tecer comentários na questão 2, a respeito dos assuntos abordados no texto, trazendo, ainda, contextualizações importantes.

1- Resumo do texto.

um pai queria ver a reação do seu filho em ganhar uma bola, seu filho tinha uma de plástico e mais uma de couro, o filho abriu o presente e achou “legal”. depois o garoto começou a procura alguma coisa. - como que usa. perguntou o garoto. Cadê o manual - perguntou o garoto. o pai ficou triste - não precisa de instrução - o pai respondeu. - como que brinca com isso? perguntou o filho. - contrastando, chutando - O pai respondeu. - ah é uma bola - respondeu o filho. Uma bola, bola mesmo - perguntou o filho. claro que é uma bola - respondeu pai. obrigado pai - respondeu o filho. depois o pai viu o filho assistindo televisão, com a bola encostada no sofá, jogando no videogame. Camada Manter Baú, times de monstro disputa a posse de uma bola, bip eletrônico na tela.

2- Assuntos abordados:

o pai queria ver a reação do filho ganhando uma bola
mais o filho não gostou muito da bola, as crianças não estão se empantando com brinquedo ela só quer saber de tequinologia.

3- informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.

em 2001 a tecnologia já era muito presente e as Crianças pouco brincava com brincadeiras de rua.
tem 20 anos que esse texto foi escrito

O aluno “I”, ao ler e analisar a crônica “Sonoplastia”, também demonstrou uma sensível evolução quanto à interpretação global do texto, quando analisamos o resumo, o reconhecimento de informações implícitas, as contextualizações que fez e o percepção do humor no texto.

1- Resumo do texto

Carlos Alberto e Maria Cristina estava no motel. sua esposa ligou e ele começou a enrolar ela falando estava no e virado, Carlos estava enrolando Cynara.

para desfarçar a amante começa a fazer barulho de animais; buzina, vaca, boi, ovelhas

então Carlos sem querer se entrega ao falar nós tua esposa começa a desconfiar então a história termina.

2- Assuntos abordados:

traição, mau caráter, mentiroso, Tomou muito

3- Informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.

A Traição é algo comum na sociedade.

o trânsito engarrafado é comum na sociedade

- 4- Há humor? Como ele aparece?
demonstração de animais, demonstração de barulho de trânsito, e a mulher do Carlos fica nervosa porque ela fica desconfiada.

A proposta para apresentação dos textos no sarau era que acontecesse de maneira dialogada, sem leitura fidedigna dos roteiros produzidos por eles, mas, caso precisassem recorrer ao material preparado, poderiam fazê-lo. Demonstramos assim nosso respeito ao aluno da EJA, já que muitos deles estavam inseguros por nunca ter vivido tal experiência.

No dia marcado, o sarau aconteceu no auditório da escola, em um espaço organizado para que houvesse interação entre os estudantes. Organizamos a sala com tapete, almofadas, os cartazes produzidos na etapa anterior, livros de Luis Fernando Verissimo e uma mesa de lanche que foi compartilhada ao final do momento.

Figura 8 – Registro do sarau da EJA



Fonte: Acervo da autora (2023)

Antes de iniciar o sarau, combinamos que dois textos seriam escolhidos por eles para continuarem a execução desta sequência expandida no terceiro momento de leitura, por isso deveriam prestar muita atenção nas apresentações.

As apresentações superaram as expectativas. Houve interação entre os estudantes, que ouviam atentos cada crônica que era apresentada. Os estudantes começavam contando os resumos de seus textos, em seguida apresentavam o tema, os assuntos abordados, contextos e o como o humor se fazia presente. Apenas 2 alunos não conseguiram apresentar os assuntos

abordados, ao passo que os colegas ajudaram. Os alunos de educação especial foram auxiliados em suas apresentações e também participaram do momento.

5.1.3 Terceiro momento de leitura: curadoria das crônicas escolhidas

Iniciamos este momento com a votação das melhores histórias apresentadas durante o sarau. As crônicas escolhidas foram “Sonoplastia” e “Ciúmes”. Ambas pertenciam ao tema comportamento e subtemas traição e medo, respectivamente. A turma foi dividida em dois grupos, cada qual com um texto. Distribuíram-se as cópias dos textos para leitura integral. Em seguida, solicitei que discutissem sobre algumas questões referentes ao texto escolhido. O objetivo aqui era que os estudantes fizessem uma curadoria do texto, elencando características importantes do gênero e do autor, entre outras. A fim de nortear essa discussão, apresentamos as seguintes questões para os estudantes:

Título do texto: _____

- 1) Qual o assunto do texto?
- 2) Quem é o narrador? Ele viveu a história ou apenas conta?
- 3) Quem são as personagens? Como elas são?
- 4) Qual o enredo?
- 5) Qual o tom do texto: humorístico, lírico, irônico ou crítico? Justifique com base em alguma passagem do texto.
- 6) Com base na sua resposta anterior, o tom do texto está relacionado à ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística)?
- 7) Há economia, condensação na apresentação das ideias, de modo a deixar o leitor subtendê-las?
- 8) Existe um elemento surpresa? Qual?
- 9) Como é o desfecho? Aberto ou conclusivo?
- 10) Como é a linguagem? Formal ou coloquial?

- 11) Há alguma notícia ou reportagem recente sobre o assunto? Faça uma pesquisa.
- 12) Há alguma lei relacionada ao tema?
- 13) De modo geral, como as pessoas têm se comportado diante desse assunto em nossa sociedade?

Feita a curadoria, os grupos apresentaram suas considerações sobre os textos, de maneira dialogada, revelando os detalhes dos textos, não observados no momento da leitura anterior. Importante destacar que a atividade cumpriu seu objetivo, já que os estudantes perceberam que Verissimo trabalha com temas do nosso cotidiano, usando uma linguagem mais próxima ao jeito de falar dos brasileiros, com poucos personagens. A marca de seus textos é o humor, sendo que ele pode aparecer de diferentes maneiras: pelo exagero, pelo alogismo, pela presença de um elemento surpresa, pela mentira desnudada. Sua escrita também se caracteriza pela economia de palavras, já que o autor deixa o leitor pensando no que teria acontecido com os personagens.

Ao final desta sequência, já percebemos maior criticidade dos estudantes ao lerem um texto.

5.1.4 Expansão

Na etapa de expansão, visando a colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da sequência expandida, nossa proposta teve como objetivo a produção de crônicas humorísticas pelos alunos da EJA.

Inicialmente, os estudantes escolheram o tema sobre o qual gostaria de escrever. Seguimos com as temáticas já trabalhadas na etapa de leitura, e, dentre elas, o estudante pôde escolher uma e escrever sua crônica. Os temas foram:

- **Relacionamentos** (família, casamento, amizade, namoro);
- **Sociedade** (criminalidade, segurança pública, mobilidade urbana);

- **Comportamento** (medos, vaidade, preconceito, falsidade, traição, mentira);
- **Fases da vida** (infância, adolescência, juventude, velhice);
- **Empoderamento feminino** (igualdade de gênero, superação, independência).

Escolhido o assunto, que deveria ser inspirado em alguma vivência dos próprios estudantes, e conhecendo a estrutura do gênero, eles escreveram sobre o fato, usando imaginação e humor.

Para nortear esse processo de escrita, os estudantes foram orientados a produzirem um planejamento de texto e, para isso, foi disponibilizado o roteiro a seguir:

1. Qual é o enredo? Sobre o que vou contar?
2. Quem é o narrador? Ele participa da história ou não?
3. Quem serão as personagens?
4. Haverá elemento surpresa? Personagem ou descoberta de uma situação inusitada?
5. Qual será o espaço? Em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação?
6. Qual será o tempo?
7. Como será o desfecho: aberto, conclusivo, surpreendente?
8. Haverá exagero, alusões, duplo sentido, trocadilho, absurdo, economia de palavras, enfim, elementos que provoquem humor?

Feito o planejamento, os estudantes escreveram suas crônicas. Esse processo foi muito produtivo. Foi um longo processo de escrita e reescrita. Ao final, já se podia perceber maior maturidade com relação à escrita.

Findado este processo, as crônicas foram compiladas em um livro digital, intitulado *Mais humor, por favor!*, e apresentadas para a comunidade escolar. O livro foi apresentado de forma impressa e digital, podendo ser acessado via QR code.

Figura 9 – Registro da capa do livro



Fonte: Acervo da autora (2023)

O evento de divulgação aconteceu no auditório da escola e contou com a presença de todos os alunos da EJA, professores e equipe gestora. Na oportunidade, os próprios estudantes falaram sobre o autor estudado, o gênero crônica e o humor. Na ocasião, as crônicas “O último jogo”, “A janela” e “Menino sapeca” foram lidas para o auditório.

Figura 10 – Registro do evento de divulgação do livro *Mais humor, por favor!*

Fonte: Acervo da autora (2023)

As crônicas produzidas pelos estudantes vão ao encontro de tudo o que foi abordado neste trabalho: o gênero retrata a realidade dos estudantes da EJA e o humor provoca a reflexão. Assim, textos como “O último jogo”, apresentado nessa oportunidade, arrancou lágrimas dos presentes, ao se lembrarem da morte trágica de um ex-aluno, no início do ano, atingido por 4 tiros de revólver, e que, ao chegar ao hospital, não contou com o socorro de que precisava. O texto “Menino sapeca” também provocou gargalhadas no público, quando foi apresentada a história de

uma criança, muito sapeca, filho de uma aluna-autora, que se trancou em um quarto, precisando da ajuda de um vizinho para socorrê-lo.

Ao final das apresentações, os estudantes autografaram cópias do livro, que hoje compõem o acervo da sala de leitura e da biblioteca municipal.

Figura 11 - Registro do livro sendo autografado



Fonte: Acervo da autora (2023)

Ao final, o público presente pôde apreciar a versão impressa do livro e degustar um delicioso *coffee break* oferecido pelos estudantes.

Figura 12 - Registro dos alunos no evento de divulgação



Fonte: Acervo da autora (2023)

A etapa de expansão, com a escrita de uma crônica humorística, ratifica a importância de todo o trabalho realizado com a leitura de crônicas de Verissimo. Ao escreverem seus textos, os estudantes tiveram a oportunidade de, no papel de autores, buscarem elementos para despertar o interesse do leitor, como o humor, o foco narrativo, o contexto, a linguagem etc.

5.1.6 Depoimentos dos estudantes

O segundo momento da análise de dados se deu com a aplicação da pergunta que fomenta esta pesquisa. Eis o comando na íntegra:

Durante a aplicação do projeto de leitura, você teve a oportunidade de ora ler, ora ouvir, diversas crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo. Também foi direcionado a aplicar estratégias de leitura, como antecipações a partir do título, inferências sobre o contexto de produção, análise do foco narrativo, tempos verbais, entre outros detalhes que podem ser importantes para a interpretação de um texto. Considerando que o gênero textual crônica tem como característica abordar um fato do cotidiano e que o humor, para além do riso, pode levar à reflexão, responda à pergunta: como as crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo contribuíram na sua formação enquanto leitor?

Apesar de a turma em estudo apresentar 24 alunos matriculados, selecionamos apenas 6 respostas, de alunos que realizaram todas as atividades do processo. É importante dizer que, no período de aplicação desta última pergunta, muitos estudantes faltaram às aulas devido às fortes chuvas que assolaram o estado do Espírito Santo no mês de novembro de 2022, o que dificultou o acesso à escola, já que alguns estudantes moravam em zona rural e outros ficaram impossibilitados de chegarem à escola devido à enchente que atingiu o centro da cidade.

Na resposta dada pelo aluno I, percebemos que houve mudança de comportamento enquanto leitor: “estou prestando mais atenção na leitura, no título e nos personagens e até no narrador”. Isso demonstra que o aluno já consegue aplicar as estratégias de leitura, como antecipação a partir do título, já que agora dedica maior atenção a ele. E, ainda, o fato de este aluno perceber a importância do narrador do texto para a interpretação revela maior maturidade leitora.

Também verificamos que o aluno em questão demonstra mais interesse pela leitura: “passei a me interessar mais em leituras, tanto que peguei um livro na biblioteca pra ler”. Esse interesse provavelmente advém do estímulo que foi dado durante a aplicação desta pesquisa, com textos humorísticos de Luis Fernando Verissimo.

Resposta do aluno I

Como leitora eu estou prestando mais atenção na leitura, no título, nos personagens e até no narrador

Passei a me interessar mais em leituras, tanto que peguei um livro na biblioteca pra ler.

É importante ressaltar que esse aluno passou a ser um participante do clube de leitura e, na primeira oportunidade, compartilhou com os colegas da turma alguns contos do livro *Eu perguntei pro velho se ele queria morrer (e outras estórias de amor)*, do autor José Rezende Junior.

Figura 13 – Registro da apresentação do livro no clube de leitura



Fonte: Acervo da autora (2023)

O aluno E em sua resposta considera que o trabalho com as crônicas de Verissimo o ajudou a “interpretar melhor”. Diz que agora consegue “imaginar falas com os personagens”, o que podemos atribuir ao ensino das estratégias, durante a leitura. Nas várias oportunidades de leitura que aconteceram em sala de aula, fazíamos pausas estratégicas para que os estudantes pudessem perceber os detalhes nas entrelinhas do texto. Verissimo tem essa característica, de não nos revelar tudo sobre seus personagens, e são as atitudes e falas deles que nos permitem imaginar como seriam de fato.

Além disso, o aluno considera que a pontuação também ficou mais aprimorada, já que as crônicas lidas eram marcadas pelo discurso direto e isso exige uma leitura com entonação e expressividade para melhor entendimento.

Resposta do aluno E

Me ajudou a interpretar melhor os textos imaginar falas com os personagens.

Conseguo ler melhor e interpretar os textos melhor, em relação a pontuação me ajudou um pouco, mais com as crônicas ficaram ainda melhor a matéria de Português.

Da mesma forma, o aluno K também observa mudanças com relação à pontuação que faz durante a leitura. Ele diz ainda que o trabalho realizado com as crônicas de humor propiciou aprender a identificar o humor e ser mais criativo (isso com relação à produção de texto, verificado na etapa de expansão).

Resposta do aluno K

Que durante a aplicação do projeto de leitura eu aprendi bastante como identificar o humor desse texto e poder ser criativo e identificar onde dar para fazer modificação no texto e poder melhorar a minha pontuação E sem contar que agora ficou bem mais fácil de identificar o narrador do texto.

O aluno C reitera: “as crônicas fazem você refletir com coisas que estão infiltradas dentro de um humor”, o que exige mais atenção durante a leitura. Isso confirma a importância de todo o trabalho realizado, já que as crônicas humorísticas de Verissimo, ao abordarem assuntos do cotidiano, provocam a reflexão.

Resposta do aluno C

Elas me fizeram ter uma visão diferente dos textos. as crônicas fazem você refletir com coisas que estão infiltradas dentro de um humor, então você deve prestar atenção no que está lendo, pra não deixar nenhuma informação passar.

Nesse sentido, o aluno G também disse que a leitura das crônicas de Verissimo contribuiu para a formação de um leitor mais crítico que passou a “enxergar além do que está escrito no texto, pensar no que está por trás da história”, o que nos revela também a relevância do ensino das estratégias de leitura, já que esse estudante consegue fazer inferências sobre os contextos de produção e também sobre os personagens.

Resposta do aluno G

Me ajudou muito a enxergar além do que está escrito ali no texto. Pensar no que está por trás da história, e quando a história não tem um final me faz imaginar o que aconteceria depois, imaginar o perfil de cada personagem etc.

Para o aluno F as crônicas de humor de Verissimo tiveram grande relevância em sua formação como leitor; como ele mesmo afirma, elas fizeram-no “perceber outras coisas, outros elementos textuais que antes não via”. Ainda deixa claro que

agora não lê sem objetivo: “Não é apenas ler um texto e pronto. É ler e refletir sobre o assunto abordado. É ver o texto como um todo”, o que comprova que o ato de ler tornou-se uma atividade ativa e crítica, já que o estudante demonstra preocupação em entender o texto de maneira global.

Resposta do aluno F

Contribuíram me fazendo perceber várias outras coisas, outros elementos textuais que eu antes não via. me fez ter mais noção sobre o que é ler. não é apenas ler um texto e pronto. É ler e refletir sobre o assunto abordado. é ver o texto como um todo

Assim, finalizamos esta análise de dados com a certeza de que o trabalho com as crônicas de humor de Verissimo, atrelado ao ensino das estratégias de leitura, contribuiu na formação desses estudantes no que se refere à leitura crítica e reflexiva. Além disso, com a expansão da sequência aplicada, pudemos dar voz às histórias dos estudantes, que se colocaram no papel de escritores.

5.1.7 Repercussão do trabalho

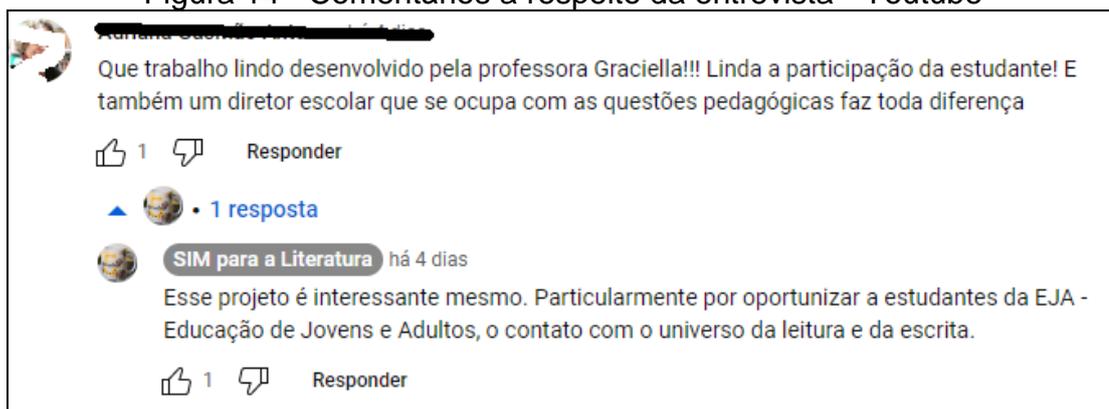
Por fim, destacamos a repercussão do trabalho executado para além dos muros da escola, já que o livro *Mais humor, por favor!* foi amplamente divulgado pelos próprios estudantes em suas comunidades e entre seus familiares. Assim acreditamos que também este livro de crônicas passou a ser um estímulo à leitura para outras pessoas, uma vez que traz histórias de vida, de aventuras, de superação, de lembranças, de traições, com uma pitada de humor.

E ainda, para além da comunidade local, nosso trabalho ganhou ainda mais visibilidade ao ser divulgado, por meio de uma entrevista no Programa Sim para a literatura¹⁶, apresentado pelo Professor Pereira, no canal de televisão Rede Sim. Participaram da entrevista a professora pesquisadora, o diretor escolar e uma aluna da EJA. A entrevista contou ainda com depoimentos gravados por dois alunos da EJA, participantes da aplicação desta pesquisa, uma professora da área de Linguagens e códigos e a pedagoga da EJA.

¹⁶ O programa foi ao ar dia 31 de dezembro de 2022 e pode ser assistido no Youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=VzEPXpD0N8g&t=157s>

Durante a entrevista conversamos sobre a importância da leitura literária para a formação do cidadão, o humor como elemento de reflexão, a formação do leitor crítico e também sobre a expansão da sequência aplicada: a produção do livro de crônicas produzido pelos alunos. A entrevista teve grande alcance, e o trabalho realizado foi muito elogiado nas redes sociais onde também foi divulgado.

Figura 14 - Comentários a respeito da entrevista - Youtube



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 15 - Comentários a respeito da entrevista - WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 16 - Comentários a respeito da entrevista - Instagram



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 17 - Comentários a respeito da entrevista - Facebook



Fonte: Acervo da autora (2023)

Ainda cabe dizer que este trabalho teve sua notoriedade reconhecida na Câmara de Vereadores do município de João Neiva, cidade onde foi aplicada toda a sequência expandia. No dia 21 de março de 2023, a professora pesquisadora, juntamente com o diretor escolar, a pedagoga e um grupos de alunos, recebeu dos vereadores uma Moção de Reconhecimento pelo trabalho realizado.

Na oportunidade, a professora pesquisadora pôde falar sobre a importância do trabalho realizado com os estudantes da EJA e que culminou na escrita do livro, fazendo uso da Tribuna Livre.

Figura 18 – Registro do momento da entrega da Moção de Reconhecimento na Câmara Municipal de João Neiva



Fonte: Acervo da autora (2023)

A escrita do livro para os estudantes representou um grande passo em suas vidas acadêmicas, revelando o quão capazes são para continuar seus estudos. Sentiam-se orgulhosos com seus nomes inscritos como autores do livro.

Destacamos que alguns jovens, pertencentes à turma pesquisada no ano de 2022, na 8ª etapa da modalidade EJA (última etapa do Segundo Segmento), hoje ultrapassaram as barreiras e agora sem defasagem etária, fazem parte do ensino regular, tanto no Ensino Integral, como no Novo Ensino Médio, podendo a partir de então escrever outros capítulos de suas histórias.

Por fim, após a execução desta pesquisa, pelos resultados obtidos e por todo o reconhecimento, podemos concluir que alcançamos nossos objetivos, e sobre eles falaremos nas considerações finais.

5.3 PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) oferecido em rede Nacional, tem por objetivo contribuir na melhoria da qualidade da educação

no país, tocando na formação dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O programa

busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem. (CAPES, 2012, p. 5).

Como mestrado profissional, o PROFLETRAS pretende ainda, com vistas ao aprimoramento das práticas docentes, promover

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira; (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta; (v) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade; (vi) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental (CAPES, 2012, p. 5).

Como se trata de um mestrado profissional, o trabalho final de conclusão apresenta especificidades em sua elaboração Conforme a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, Art. 7º, inciso VIII, parágrafo 3º,

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Da teoria à prática, observando os objetivos propostos pela CAPES, visando à ampla divulgação e facilidade de acesso para os profissionais da educação de todo o país que se interessem pelo ensino de leitura crítica a partir de crônicas

humorísticas, atendendo à Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, apresentamos como produto educacional um site, cujo título é *Mais humor, por favor!*, que abarca todos os desdobramentos resultantes da nossa pesquisa, cujo título é *Do cômico ao crítico: as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na formação de leitores no segundo segmento da EJA*.

5.2.1 Estrutura do site

O site foi desenvolvido em uma plataforma de hospedagem, disponível na internet, chamada: pt.wix.com. Dentre as plataformas de hospedagem analisadas, a Plataforma WIX foi a que ofereceu maior facilidade de construção e navegação.

O site pode ser acessado pelo endereço: <https://graciellamarim.wixsite.com/mais-humor-por-favor>, ou via QR code. Ao criá-lo nosso objetivo foi o de oferecer um ambiente diversificado, que pudesse apresentar o trabalho realizado e inspirar outros profissionais da educação.

Figura 19: QR code para acesso ao site



Fonte: Acervo da autora, 2023

O site é direcionado àqueles que se interessam pelo ensino da leitura. Apresenta uma síntese das concepções teóricas que embasaram a sequência expandida aplicada; um passo a passo das atividades desenvolvidas; e também a repercussão que o trabalho teve na comunidade escolar, nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram), na televisão (entrevista no Programa Sim Para a Literatura), e na comunidade local (com a Moção de Reconhecimento na Câmara de vereadores da cidade de João Neiva).

O *layout* do site apresenta, de maneira simples e objetiva, por meio dos botões “Apresentação”, “Sobre”, “Blog” e “Contato”, direcionamentos sobre o que o leitor deseja ler, e também um botão de “Pesquisa”.

Figura 20 – Página inicial do site



Fonte: Acervo da autora (2023).

5.2.1.1 Apresentação

Na aba “Apresentação” elucidamos o motivo de criação do site, bem como a quem se destina. Neste espaço também há uma orientação sobre como nele navegar. O visitante pode avançar no site por meio dos botões disponíveis no início da página, ou no final dela.

5.2.1.2 Blog

Em “Blog”, apresentamos cronologicamente todas as etapas do processo de aplicação do projeto, separadas pelas seções: I- O potencial das crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na formação de leitores na EJA; II- As

estratégias de leitura na formação do leitor na EJA; III- A sequência expandida – conceitos; IV- Primeira leitura: texto “O assalto”; V- Segunda leitura: crônicas para apresentação no sarau; VI- Terceira leitura: crônicas escolhidas; VII- Expansão; VIII- Reconhecimento. A fim de facilitar e direcionar a leitura, numeramos as postagens de acordo com a cronologia.

No início do BLOG também é possível que o visitante acesse às postagens seguindo os botões TODAS AS POSTAGENS, onde aparecem todas as postagens em ordem de publicação; UM POUCO DE TEORIA, que abarca as três primeiras postagens, com as concepções teóricas que embasaram o trabalho; A SEQUÊNCIA EXPANDIDA, na qual há um passo a passo das atividades realizadas; e REPERCUSSÃO, onde apresentamos como o trabalho foi recebido/acolhido pela comunidade.

Figura 21 – Aba “Blog”



Fonte: Acervo da autora (2023).

Descrito em minúncia, a postagem 1, cujo título é *O potencial das crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na formação de leitores na EJA*, abarca considerações e justificativas sobre como as crônicas de Luis Fernando Verissimo podem contribuir para a construção de um processo pedagógico que oportunize ao estudante jovem e adulto condições para que possa ler e compreender o seu mundo, valorizando suas experiências e permitindo a reflexão. As crônicas humorísticas desse autor, para além da fruição, apresentam-se como uma potente ferramenta de estímulo à leitura para os alunos da EJA, participando da

formação do leitor crítico. Atribuímos tal fato à estrutura textual, à abordagem temática, geralmente pautada em assuntos do cotidiano, e ao emprego da linguagem clara, acessível e irônica, aliada ao humor, elemento que, pautado na cultura e na criticidade, funciona como um recurso de atração, estímulo e reflexões.

A 2ª postagem, *As estratégias de leitura na formação do leitor da EJA*, está embasada em Isabel Solé (1998) no que diz respeito ao ensino da leitura por meio das estratégias, já que nosso objetivo é contribuir na formação de leitores competentes, que fazem inferências, resumos, paráfrases, generalizações, manipulam o texto, enfim, sejam autônomos.

Solé (1998) defende o ensino da leitura em três momentos: antes, durante e depois. Então, a fim de orientar os profissionais que desejam aplicar essa metodologia, apresentamos no blog um quadro com os passos que podem ser seguidos durante o processo de ensino das estratégias de leitura.

Na postagem 3, *A sequência expandida – conceitos*, apresentamos, à luz de Rildo Cosson (2007), como se caracteriza uma sequência expandida e sua importância para o letramento literário. Ela se divide em sete momentos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Nessa postagem, nosso objetivo é que o leitor do blog tenha uma noção sobre o que fundamentou a aplicação da sequência expandida proposta.

Na postagem 4, *Primeira leitura: texto “O assalto”*, fundamentados no que diz Isabel Solé (1998) e Rildo Cosson (2007), sobre as estratégias e os momentos de leitura, propomos o início das atividades. Para isso, apresentamos no blog, um quadro, com uma sugestão de atividade. A atividade está dividida em três momentos de leitura: antes (motivação, definição dos objetivos de leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio/introdução, previsões); durante (leitura individual/ guiada); e depois (produção de resumo e reescrita do texto alterando o foco narrativo para a 1ª pessoa).

Sabendo da importância da primeira leitura, como momento de estimular a leitura e ensinar as estratégias, o texto selecionado para a atividade foi apresentado em formato de um jogo (disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgBKKli4mqTRB7MIU1pxiLaX1mjDOvtSrCA3TaVTclXrT1UA/viewform>), no qual é possível manter um diálogo com o texto, através dos vários questionamentos levantados. No blog, é possível acessar ao jogo, por meio de um botão.

Clique aqui para JOGAR

A proposta foi aplicada em uma turma do segundo segmento da EJA e teve êxito, por isso julgamos por bem apresentá-la tal como fora aplicada, não como uma receita pronta, mas como uma inspiração. Assim apresenta-se a tela inicial do jogo:

Figura 22 – Tela inicial do jogo



Fonte: Acervo da autora (2023).

Como nosso objetivo nessa postagem é mostrar, na prática, como as estratégias de leitura podem ser ensinadas e aplicadas, no blog, é possível recordar sobre elas, clicando em um botão.



Clique aqui e lembre sobre as estratégias de leitura

Na 5ª postagem, *Segunda leitura: crônicas para apresentação no sarau*, apresentamos uma sugestão de temas e textos que podem ser usados para a apresentação em um sarau. Como todas as atividades que propomos estão fundamentadas nas estratégias de leitura, também apresentamos um quadro, com a sugestão das atividades, dentre elas, pesquisa, produção de cartazes, leitura e apresentação de textos em um sarau.

Na 6ª postagem, apresentamos um novo quadro contendo o direcionamento da atividade: após escolherem no sarau duas crônicas, a sala foi dividida em dois grupos, e cada um recebeu uma cópia do texto para leitura integral. Em seguida, fizeram a curadoria dos textos de modo dirigido. As questões que nortearam a curadoria encontram-se descritas no blog.

Na postagem 7, *Expansão*, destacamos a produção de crônicas que, compiladas, deram origem ao livro *Mais humor, por favor!*, um livro de crônicas humorísticas cujos autores são os estudantes do segunda segmento da EJA.

O livro foi apresentado em uma espécie de “evento de lançamento”, onde cópias foram autografadas pelos próprios estudantes e disponibilizadas para leitura ao compor o acervo da sala de leitura e da biblioteca municipal.

Figura 23 – Capa do livro



Fonte: Acervo da autora (2023).

A produção ultrapassou os muros da escola, sendo amplamente divulgado, via redes sociais da escola e dos próprios estudantes, agora escritores, por meio do link <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/214656B8ZZUD8VK> e do QR code:

Figura 24 – QR code para acesso à versão digital do livro



Fonte: Acervo da autora (2023).

Na 8ª postagem, destacamos a notoriedade alcançada, após uma entrevista concedida para o Programa Sim Para a Literatura da Rede Sim.

Figura 25 – Entrevista



Fonte: Acervo da autora (2023).

Após a entrevista na televisão, o livro *Mais humor, por favor!* ganhou ainda mais visibilidade, sendo os envolvidos em sua produção homenageados na câmara de vereadores da cidade de João Neiva, com uma Moção de Reconhecimento. Hoje o livro de crônicas compõe também o acervo da biblioteca municipal.

Figura 26- Homenagem na Câmara Municipal de Vereadores



Fonte: Acervo da autora (2023).

Destacamos ainda que a aba “Blog”, além de apresentar o trabalho realizado, também permite interação dos visitantes nas postagens, complementando assim a função do site.

5.2.1.3 Sobre

Na aba “Sobre” é feita uma breve apresentação do programa Profletras e dos responsáveis pela pesquisa.

Figura 27 – Aba “Sobre”

Apresentação **Blog** Sobre Contato
Pesquisar

Mais humor, por favor!



O programa

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, entre elas o IFES - campus Vitória. O programa visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.



PROFLETRAS



**INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO**

Quem somos



Mestranda
Graciella Costa Marim Recla

Graduada em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas, Especialista em Literatura Brasileira. Mestranda em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS - UFRN/ IFES (Campus Vitória). Atualmente professora efetiva do Governo do Espírito Santo, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Neiva, atuando como professora de Língua Portuguesa e Redação.








Orientador
Professor doutor Lucas dos Passos e Silva

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Latim e professor permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Leminski, poesia brasileira (moderna e contemporânea), estudo do texto poético, humor e literatura de testemunho.




Fonte: Acervo da autora (2023).

5.2.1.4 Contato

Para finalizar, na aba “Contato” deixamos um espaço para que o visitante do site, caso sinta necessidade, possa entrar em contato conosco. Na oportunidade, deixamos também nossos contatos.

Figura 28 – Aba “Contato”



Mais humor, por favor!

Entre em contato conosco

Em caso de problemas de acesso, dúvidas, sugestões ou elogios, preencha o cadastro e envie-nos uma mensagem. Entraremos em contato com você.

Atenciosamente,
Profª Graciella e Lucas

Produto Educacional
PROFLETRAS - IFES - Campus Vitória
Mestrado Profissional em Língua Portuguesa
Orientador: Profª Drª Lucas dos Passos e

Nome

E-mail *

Mensagem

Enviar

Fonte: Acervo da autora (2023).

O produto educacional no formato de site foi pensado para atender às demandas do cotidiano do professor, público de nosso interesse, que pode acessá-lo em qualquer lugar e ainda ser um agente de divulgação do nosso trabalho. Além disso, dada a amplitude de nossa pesquisa, vimos no site uma alternativa para falar sobre as atividades desenvolvidas em todas as etapas e mostrá-las na prática.

Destacamos que o site apresenta uma sequência expandida exitosa, pautada em crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo, mas outros gêneros e autores

podem ser a base das atividades. Esperamos que o site sirva de inspiração para que muitos outros professores possam fazer a diferença na formação de alunos leitores nas escolas de todo o país.

5.3 DISCUSSÕES

Ao fim desse estudo, que não se esgota aqui, destacamos alguns pontos observados durante o processo de pesquisa e que merecem discussão:

- No capítulo *Revisão de literatura*, ressaltamos a importância do diálogo realizado para o aprofundamento e rumos desta pesquisa. A exemplo disso, Anjos (2015), em *Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico*, destaca a importância da leitura literária na formação do leitor e, apesar desse não ter sido o objetivo principal de nosso estudo – que buscou o ensino de estratégias de leitura –, a pesquisa da autora muito nos ajudou a repensar sobre função da literatura como instrumento de humanização, uma vez que o público EJA, traz à sala de aula suas experiências, reflexo de trajetórias da vida. A partir disso, a escolha das crônicas para apresentação no sarau foi pautada em assuntos do cotidiano dos estudantes: relacionamentos, fases da vida, sociedade, comportamento e empoderamento feminino.
- Sobre a escolha do autor e a prévia seleção de crônicas para o desenvolvimento do trabalho, justificamos ter sido necessária, uma vez que os alunos envolvidos no processo – leitores ainda imaturos à época – teriam melhor desempenho com a leitura de textos menores e que despertassem o interesse e a reflexão.
- Sobre a sequência expandida, a proposta de Rildo Cosson (2007) tem muito potencial, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que orienta um passo a passo de leitura que facilita a compreensão. No entanto, o autor propõe, em sua sequência exemplo, a leitura de um livro

(*O cortiço*, de Aluísio de Azevedo), o que não se aplicaria nesta pesquisa, sendo a leitura de crônicas – um gênero menor – mais apropriada.

- A respeito do ensino das estratégias de leitura, proposto por Isabel Solé (1998), fez-se necessária uma adaptação da sequência de aplicação de algumas das estratégias apresentadas pela autora, tendo em vista a realidade dos estudantes da EJA.
- A fim de obter o resultado que esperávamos e, certos de que, tanto as considerações de Cosson (2007), como as de Solé (1998), muito tinham a contribuir para a aplicação de nossa pesquisa, a partir dos dois autores, montamos nosso próprio modelo de sequência expandida para o ensino de estratégias de leitura na EJA, adaptando toda a proposta à realidade educacional dos estudantes, ratificando a importância do olhar sensível do educador para o êxito do trabalho.
- Por fim, os textos produzidos na etapa de expansão, e que compõem o livro de crônicas *Mais humor, por favor!*, são um reflexo das várias leituras que fizeram. Durante o processo de aplicação da pesquisa, os estudantes leram/ouviram muitas crônicas humorísticas, apropriando-se do gênero crônica e, mesmo sem receberem ensinamentos específicos sobre literatura, produziram textos literários, o que ratifica a indissociabilidade da leitura e da escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, tenho percebido, de acordo com as minhas experiências em sala de aula, que os estudantes têm se interessado cada vez menos pela leitura literária, talvez pela falta de estímulo ao longo dos anos de escolaridade, ou ainda pelas aparentes facilidades que as recentes tecnologias oferecem, desde a presença de áudios em troca de mensagens até os podcasts. Fato é que tem ocorrido um certo distanciamento das pessoas para com a leitura (e a escrita) de textos verbais.

Assim, este trabalho foi proposto a fim de estimular a leitura crítica nos estudantes da EJA que, além dos entraves já apresentados, têm somadas atribuições da jornada de trabalho, da família e dos afazeres do dia a dia. Para tanto, tivemos como elemento central as crônicas humorísticas de Verissimo, que, muito além do riso, podem provocar a reflexão acerca de assuntos do nosso cotidiano.

Durante o percurso metodológico foram realizadas várias ações para que, ao final, pudessemos alcançar nosso objetivo principal. Iniciamos nosso trabalho buscando outros autores que coadunam com os ideais dessa pesquisa: estímulo à leitura e formação do leitor na EJA por meio de crônicas de humor. A partir dessa pesquisa, buscamos nortear a nossa, de modo a perceber as lacunas ainda existentes na formação de leitores, propondo ações para diminuí-las. Aprofundamo-nos sobretudo em quatro eixos principais (EJA, leitura, humor e crônica) pautados em vários autores que trazem importantes discussões.

De início, buscamos autores que abordam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando uma breve trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, bem como os percalços enfrentados pelos estudantes dessa modalidade de ensino, desde o século XVI até o século XXI. Depois, buscamos dialogar com diversos autores que tratam da leitura e da formação do leitor crítico, trazemos também à discussão o ensino de estratégias de leitura. Em seguida, buscamos compreender a relação entre humor e reflexão para, a partir daí, colocarmos em cena o gênero crônica – um gênero literário de curta extensão que coloca em evidência o cotidiano.

Após o embasamento teórico, propusemos uma sequência expandida e aplicamos, na EEEFM João Neiva, para uma turma de EJA do segundo segmento. Agora, a partir da análise de dados coletados na aplicação da sequência expandida, podemos avaliar se nosso objetivo foi alcançado.

Iniciamos ressaltando que o público a que se destina esta pesquisa é da EJA, carregando consigo significativas experiências de vida. Além disso, neste público, estão estudantes jovens que estavam defasados com relação à idade, e também aqueles que, por motivos diversos, precisaram interromper seus estudos. Dessa maneira, em respeito a esses estudantes, propusemos uma sequência de atividades nas quais eles pudessem dedicar um tempo para a leitura, ali mesmo na escola, já que a maioria desses estudantes eram trabalhadores ou chefes de família.

Partindo disso, julgamos a crônica como o gênero ideal. É próxima à realidade, tem curta extensão, o que permite leitura e discussão em sala de aula, a linguagem é muito próxima à coloquialidade. Além disso, as escolhidas para este trabalho apresentam humor – elemento propulsor de reflexões. Em linhas gerais: num primeiro momento buscamos despertar o gosto dos estudantes pela leitura com crônicas de humor, para que, a partir daí, eles passassem a dialogar com o texto a partir de suas experiências, tornando-se críticos e leitores de suas realidades.

Tendo em vista que nosso principal objetivo era desenvolver estratégias de incentivo à leitura na formação do leitor crítico na EJA, a partir das crônicas humorísticas de Verissimo, com a aplicação da sequência expandida consideramos que tivemos êxito, pois as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação de leitores mais maduros que, agora, não apenas decodificam as palavras, mas interagem com o que leem num processo dialógico. Citamos como propulsores desse resultado o ensino das estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), e também as orientações de Cosson (2007) para a organização da sequência expandida.

Nas leituras iniciais, realizadas em sala de aula, começamos a orientar como poderia se dar o processo de leitura, incitando a percepção dos detalhes, para os quais muitas vezes, sozinhos, não davam tanta importância, como antecipações a partir do título, inferências sobre os contextos apresentados, ano de publicação e narrador.

A cada aula, essas estratégias de leitura eram checadas: antes, com as antecipações; durante, com pausas estratégicas para discussões; e ao final, solicitando debates, resumos, entre outros gêneros.

Paralelamente ao ensino da leitura, buscamos revelar o papel do humor, agora não mais como um atrativo para um leitor ainda em formação, mas como um elemento capaz de despertar a reflexão, já que ele tem essa capacidade. Assim a crônica humorística se entrelaça com o público da EJA, que vê suas experiências cotidianas sob um viés literário, oportunizando um novo olhar para sua realidade.

Ao final, como expansão da sequência proposta, oportunizamos aos estudantes tornarem-se também escritores de crônicas humorísticas. A partir das experiências de leitura, passaram então a ter experiências de escrita, fomentando, para além dos muros da escola, o gosto pela leitura das pessoas com quem convivem, já que as crônicas produzidas foram compiladas e deram origem a um livro, que foi impresso e distribuído para cada estudante, e também destinado à sala de leitura da escola em estudam, e à Biblioteca Pública "Padre João Batista Alves", situada no município de João Neiva.

Dado o êxito da aplicação da sequência expandida proposta nesta pesquisa, o trabalho foi apresentado, por meio de uma entrevista, no *Programa Sim para a Literatura*, apresentado pelo professor Pereira, no canal *TV Sim*. Também foi apresentado na Câmara de Vereadores da cidade de João Neiva, onde, na oportunidade, os envolvidos (alunos e professora) receberam uma Moção de Reconhecimento.

Além do objetivo geral, tivemos cinco objetivos específicos. O primeiro – ler e sistematizar textos que trouxessem considerações sobre o aluno da EJA e

abordassem o gênero crônica, o humor leitura literária e formação do leitor – consideramos que foi atendido, uma vez que há nesta pesquisa uma ampla discussão com diferentes autores sobre os assuntos citados.

O segundo objetivo – selecionar crônicas de humor de Luis Fernando Verissimo que dialogassem com temáticas do público-alvo – também foi atendido, já que os textos selecionados para a organização da sequência abarcavam assuntos do interesse dos estudantes, como comportamento, fases da vida, empoderamento feminino, sociedade e relacionamentos. Também destacamos que, em determinado momento, o assunto do texto a ser lido era escolhido pelo estudante, valorizando seu protagonismo.

O terceiro objetivo – explorar as potencialidades da crônica humorística de Verissimo no processo de formação do leitor da EJA – foi igualmente atendido, uma vez que o gosto pela leitura foi despertado: os estudantes, por própria vontade, passaram a frequentar a biblioteca e a participar de tertúlias. Ressaltamos ainda que, ao aplicarem as estratégias de leitura, em atividades de interpretação de textos, eles passaram a ter um melhor desempenho.

O quarto objetivo – verificar a viabilidade da aplicação da sequência expandida Cosson (2007) e das estratégias de leitura Solé (1998) e adequá-las para o público-alvo – foi atendido tendo em vista que, ao serem analisadas as propostas dos referidos autores, constatamos o quão potente eram, mas haveria necessidade de adaptá-las à realidade dos estudantes.

O último objetivo – criar um site contendo todas as ações desenvolvidas nesta pesquisa, a fim de inspirar e nortear o trabalho do professor em sala de aula, de modo a despertar o aluno para a leitura literária crítica a partir das crônicas de humor de Verissimo – também foi alcançado, pois o site produzido como produto educacional abarca toda a sequência expandida aplicada, bem como seus desdobramentos, de forma a orientar outros professores em suas práticas de leitura e escrita.

Seria utópico dizer que atingimos todos os estudantes, mas a maioria deles foi alcançada. Entendemos os motivos daqueles que não participaram integralmente da aplicação da pesquisa – chuva, falta de transporte, escala de trabalho –, mas a ausência em alguns momentos da sequência prejudicou alguns estudantes.

Ao finalizarmos este estudo, é possível ratificar que o trabalho com as crônicas humorísticas de Verissimo contribui para a formação do leitor crítico, desenvolvendo não apenas a leitura e a reflexão, mas também a escrita (vocabulário, ortografia, coerência, coesão, entre outros aspectos gramaticais), além, é claro, da imaginação e da criatividade ao escreverem seus textos, já que em muitos momentos houve resgate de memórias da infância, lembranças de um passado recente, críticas sociais, enfim, recortes temporais que de alguma forma marcaram suas vidas. Com a valorização de suas experiências, os estudantes agora compreendem que a literatura tem o poder de (trans)formar o leitor.

Este trabalho, que busca formar o leitor crítico na modalidade EJA, não se esgota ao final desta pesquisa. Por isso, esperamos que toda a teoria e a prática apresentadas aqui possam inspirar outros profissionais, de modo a repensarem suas metodologias em busca de uma escola que ensine para o convívio social, para a leitura crítica de mundo, tão urgente e necessária a todo cidadão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 235-255. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1XVLZeTS6rQovDI6YOmzzIJZeL9Ch1tEI/view?usp=sharing>>. Acesso em 21 dez. 2021.
- ANJOS, Valéria Maria Santa'ana Brito. **Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2015. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>>. pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.
- ANTONIO, Andréia Simoni Luiz. **Mosaicos da memória: estudo da crônica humorística de Luís Fernando Veríssimo**. 2006. 387 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102411>>. Acesso em: 25 mar. 2023
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: Brasil. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES et al (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ASSIS, João Paulo Holanda de. **O humor na sala de aula: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5688>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- AZEVEDO, Alcione Aparecida de. **A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/499>>. Acesso em 12 mai. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37807/000823167.pdf?...1>>. Acesso em 05 mar. 2022.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Maria Adriana Camargo Capello. São Paulo: Edipro, 2018.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil, Congresso Nacional, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 15 fev. de 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>, Acesso em: 01 mar. de 2022.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CADEMARTORI, Lúgia. Veríssimo, crítico de arte. In: **Caderno Pensar**. Brasília: Correio Braziliense, 21 jun. 2003.

CANDIDO, Antônio [et al.]. A vida ao rés do chão. In: **A crônica**: o gênero, sua ficção e suas transformações no Brasil. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAPOLA, Ricardo Antonio Casadei. **Crônica**: um retrato bem-humorado do tempo presente. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3695896>. Acesso em 11 jun. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. [1905]. O Chiste e sua relação com o inconsciente. In: _____. **Obras Completas**, v. 7. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez – Instituto Paulo Freire, 1995.

GALVÃO, ANA Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004b.

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

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 7-10.

MACHADO, Ana Maria. Apresentação. In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, Ana Maria. Apresentação. In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O santinho**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

MARTINS, Germano Flávio Santos. **Incidências do significante**: inconsciente e humor. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicanálise e Políticas Públicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6337643>. Acesso em 09 jul. 2021.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

MORAES, Maria Cecília de Lima Sousa de. **A Formação do Leitor Crítico na EJA**: O Gênero Notícia de Jornal como Instrumento de Letramento. 2015. 294 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - Colégio Pedro II. Pró -Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4535933>. Acesso em 25 jul. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSOS, Lucas dos. Notas de humor e oralidade no ensino da poesia marginal. In: CARVALHO, Leticia Queiroz de; SANTOS, Leonardo Bis dos. **Metodologias alternativas no ensino de letras e humanidades**. 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpx, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Humores da língua**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. Cotia, São Paulo: Margem da Palavra, 2021

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fordoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

REIS, Andreia do Vale. **Estratégias de leitura**: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) -Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1992.

SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna; SANTOS, Marcolino Sampaio dos. **Educação de jovens e adultos**: diálogos pedagógicos. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

SIMON, Luiz Carlos Santos. A crônica e o ensino de literatura. **Contexto**, n. 27, 2015.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Seção Educação. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em 04 mar. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana. **Poesia de cordel**: leitura e letramentos na educação de jovens e adultos – EJA. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). – Universidade do Estado da Bahia, Bahia. 2016. Disponível em: <http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4535933>. Acesso em 25 jul. 2021.

VERISSIMO, Luis Fernando. O Assalto. In: **O analista de Bagé**. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991

ZILLES, U. O significado do humor. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 83-89, 12 abr. 2003.

APÊNDICE A – Carta de autorização

| | |
|---|--|
| GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO EEEFM JOÃO NEIVA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES Criação: LEI N° 2.498 - Homologação 04/02/1970 Publicação D. O. 12/02/1970 Renovação de Credenciamento: Resolução CEE/ES N° 5.419/2020 Homologação: 14/05/2020 - Pub.: D.O. 09/06/2020 Rua Lucia Cometti, 97 - Centro - João Neiva/ES CEP 29.860-000 - Tel.: (27) 3258-1116 E-mail: escolajoaoneiva@sedu.es.gov.br |   GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO |
|---|--|

EEEFM "JOÃO NEIVA"

Rua Lucia Cometti, 97, Centro, João Neiva – ES. CEP: 29680-000

Tel.: (27) 3258-1116

E-mail para contato:escolajoaoneiva@sedu.es.gov.br

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Paulo Cesar Neitzel Tesch, diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e médio João Neiva tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "DO CÔMICO AO CRÍTICO: AS CRÔNICAS HUMORÍSTICAS DE LUIS FERNANDO VERISSIMO NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO SEGUNDO SEGMENTO DA EJA", sob responsabilidade da pesquisadora Graciella Costa Marim Recla, na EEEFM João Neiva. Para isso serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e outros documentos necessários para análise.

João Neiva, 02 de agosto de 2022.



Paulo Cesar Neitzel Tesch

PAULO CESAR NEITZEL TESCH
 DIRETOR ESCOLAR
 CARTARIA N° 162-6 de 08/08/2022
 Nº FUNCIONAL 3114775

APÊNDICE B – Termo de assentimento

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pelo aluno(a) _____, matriculado (a) na 8ª etapa da EJA, na EEEFM João Neiva, situada à Rua Lúcia Cometti, 97 Centro, João Neiva – ES, autorizo a participação desse educando na pesquisa “Do cômico ao crítico: as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na formação de leitores no segundo segmento da EJA” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Graciella Costa Marim Recla que será realizada na EEEFM João Neiva. Entendo que neste estudo o estudante irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de analisar as potencialidades do gênero crônica de humor no espaço escolar e suas interlocuções com a formação do leitor crítico no ensino fundamental. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que, embora mínimos sempre, há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o estudante, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

João Neiva, _____ de _____ de 2022.

Assinatura

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Do cômico ao crítico: as crônicas humorísticas de Luis Fernando Verissimo na formação de leitores no segundo segmento da EJA” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória, sob a responsabilidade da pesquisadora Graciella Costa Marim Recla. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas literárias e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades do gênero crônica de humor para a formação do leitor crítico no ensino fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua e Literatura nas escolas de ensino básico. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

João Neiva, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

APÊNDICE E – Primeira interpretação – roteiro para a apresentação no Sarau

Texto: _____

Aluno: _____ Turma: _____

1) Resumo do texto.

2) Assuntos abordados.

3) Informações sobre o contexto histórico, social e socioeconômico.

4) Há humor? Como ele aparece?

APÊNDICE F – Roteiro para a segunda interpretação

Texto: _____

Aluno: _____

Data: _____ Turma: _____

Sobre o texto escolhido, responda as questões a seguir:

1) Qual o assunto do texto?

2) Quem é o narrador? Ele viveu a história ou apenas conta?

3) Quem são as personagens? Como elas são?

4) Qual o enredo?

5) Qual o tom do texto: humorístico, lírico, irônico ou crítico? Justifique com base em alguma passagem do texto.

6) Com base na sua resposta anterior, o tom do texto está relacionado à ordem do pensamento (ou seja, do assunto, conteúdo ou imagem forjada) ou da expressão (ou seja, da configuração linguística)?

7) Há economia, condensação na apresentação das ideias, de modo a deixar o leitor subtendê-las?

8) Existe um elemento surpresa? Qual?

9) Como é o desfecho? Aberto ou conclusivo?

10) Como é a linguagem? (formal ou coloquial)

11) Há alguma notícia ou reportagem recente sobre o assunto? Faça uma pesquisa.

12) Há alguma lei relacionada ao tema?

13) De modo geral, como as pessoas têm se comportado diante desse assunto em nossa sociedade?

APÊNDICE G – Atividade interativa

SEÇÃO 1

O ASSALTO - Luis Fernando Verissimo

Texto publicado em 1981 no Livro "O analista de Bagé"

E-MAIL: _____

SEÇÃO 2

Está pronto?

Iniciaremos agora uma aventura! Você é nosso convidado e tem autonomia para escolher o caminho que quer percorrer durante a leitura do texto.

Mas não se esqueça de ler ATENTAMENTE cada item das seções e, antes de escolher entre as opções, atente-se às pistas. Uma resposta incerta ou equivocada pode te fazer seguir ou voltar a pontos estratégicos! Se isso ocorrer, não desista! Reveja o item e prepare-se para avançar!

Boa leitura!

SEÇÃO 3

Sobre o autor

Antes iniciar a leitura do texto, conheça um pouco sobre Luis Fernando Verissimo.



Luis Fernando Verissimo (1936), é gaúcho, filho do também escritor Érico Verissimo. Graduado em jornalismo, iniciou sua carreira no jornal Zero Hora, em Porto Alegre, no qual trabalhou como redator e editor. Depois virou cronista de renomados jornais, como O Estadão e O Globo. Hoje destaca-se como cartunista, músico, contista, poeta, romancista e, naturalmente, cronista.

Sua contribuição na literatura é muito vasta. Possui mais de 80 títulos publicados, sendo hoje um dos mais populares escritores brasileiros contemporâneos. Quanto às crônicas, apresentam personagens que representam a realidade brasileira, ironizando questões sociais e políticas, carregadas de humor, uma de suas marcas principais.

SEÇÃO 4

Sobre o gênero

Por tratar de temas da atualidade, a crônica ocupa espaço de entretenimento e reflexão. É um gênero narrativo, e caracteriza-se por seu caráter subjetivo, crítico, irônico, humorístico.

Ao escrevê-la, os cronistas tentam envolver seus leitores, levando-os a refletir sobre os mais variados assuntos, fazendo uma releitura da realidade.

Trata-se, assim, de um gênero aberto a qualquer temática ou abordagem: desde o banal cotidiano a temáticas mais complexas, sob o olhar singular e autêntico do autor.

SEÇÃO 5

Testando...

1. O texto foi escrito por LUIS FERNANDO VERÍSSIMO. Você sabe que tipo de texto ele costuma escrever? E que assuntos costuma abordar nesses textos?

Marcar apenas uma oval. Não sei nada sobre o escritor. *Pular para a seção 3 (Sobre o autor)* Sim, já conheço o autor.

2. A proposta tem como base uma crônica. O que te espera então, é *

Marcar apenas uma oval. um texto narrativo que explora o cotidiano das pessoas, com uma análise reflexiva. um texto descritivo com base no detalhamento da vida das pessoas.*Pular para a seção 4 (Sobre o gênero)* um texto argumentativo, em que há uma apresentação de fatos da atualidade.*Pular para a seção 4 (Sobre o gênero)***SEÇÃO 6**

Agora que você já conhece um pouco sobre o autor, o livro e o gênero, vamos começar?

3. Seja gentil e diga seu nome: * _____

4. Turma: * _____

SEÇÃO 7

Aquecimento...

Cuidado!! Ao escolher a opção, sua resposta pode te fazer seguir ou voltar a pontos estratégicos!

TÍTULO DA CRÔNICA: O ASSALTO

5. Sobre o que você imagina ser o texto? *

Marcar apenas uma oval. Um equívoco mal humorado sobre um roubo. *Pular para a seção 3 (Sobre o autor)* Uma situação que envolve bandidos e repressão da polícia. O preconceito social, proveniente do medo.

SEÇÃO 8

COMEÇANDO EM 3, 2, 1....

**SEÇÃO 9****Parte 1**

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

6. O que a empregada poderia ter gritado para o garoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Ajude-me com estas sacolas! Vai ficar aí só olhando?
- Não me bate!
- Não tenho nada para te dar!

SEÇÃO 10**Parte 2**

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não, senhora, eu...
A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.
- Você está armado?
- Eu? Não.
A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:
- É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

7. Observe que o garoto quase não fala. O que sugere a atitude da empregada diante do garoto?

Marcar apenas uma oval.

- Preconceito racial, porque o garoto era preto.
- Medo, talvez já tenha sido vítima da violência urbana.
- Elitismo, por achar que pertence a uma classe superior.

SEÇÃO 11

Parte 3

- Eu não vou fazer nada, juro! -- disse a patroa, quase aos prantos. -- Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.
O garoto olhou de uma mulher para outra. Apalermado. Perguntou:

8. O que o garoto poderia perguntar num momento de tanta tensão? *

Marcar apenas uma oval.

- Quer comprar picolé?
- Tem R\$ 1 para me dar?
- Aqui é o 712?

SEÇÃO 12

Parte 4

- Aqui é o 712?
- O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.
O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:
- Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.
O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:
- Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712. A mulher chamou, com voz trêmula:
- Henrique!

9. Você consegue imaginar essa cena? Como imagina estar o garoto? O que estaria pensando diante da situação?

SEÇÃO 13

Parte 5

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.
- O que você quer? -- perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta.
Mas sua voz estava firme.
- Eu disse que você tinha dinheiro -- falou a mulher.
- Faça um trato com você -- disse o marido para o garoto -- dou tudo de valor que tenho na casa, contanto que você não toque em ninguém.
E se as crianças chegarem de repente? pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:
- Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas pra pegar?

SEÇÃO 14

Uma pausa para reflexão

Gente, fala sério! Vamos analisar os detalhes desta cena. Henrique "Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo." TUDO o que?? O que o teria levado a pensar que aquele garoto era, de fato, um assaltante? Repare que o garoto não tem oportunidade para falar... Não consegue se defender, apenas é acusado. Outro detalhe: a maior preocupação das pessoas envolvidas na cena é com a violência física. O que isso revela?

SEÇÃO 15

10.

- Quero reler o trecho anterior antes de prosseguir. *Pular para a seção 13 (Parte 5)*
- Beleza! Já entendi tudo! Vou continuar. *Pular para a seção 16 (Parte 6)*

SEÇÃO 16**Parte 6**

- Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias. Não temos cofres em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...

- Vou pegar o dinheiro, está bem? - disse o marido. O garoto só piscava.

- Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

SEÇÃO 17**Parte 7**

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

- Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? - continuou o marido - Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete.

A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

- Não é para agradar, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando: "Esse burguês cheio de nota está querendo me conversar", mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo o dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão.

Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

11. Neste trecho vemos claramente a presença do preconceito social. Qual das opções abaixo melhor ilustra esse preconceito?

Marcar apenas uma oval.

- Você é uma vítima do sistema.
- Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Sempre me senti culpado por viver
- bem no meio de tanta miséria.

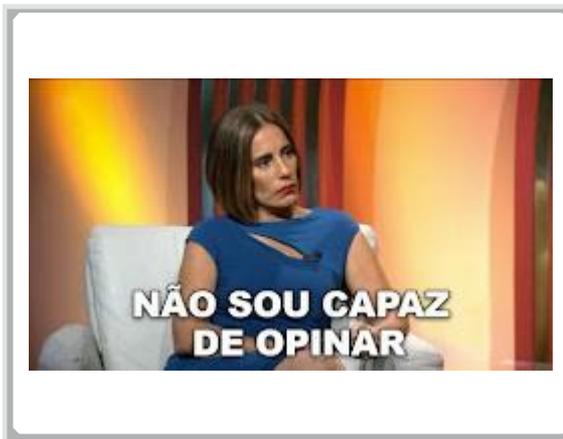
Seção 18

Parte 8

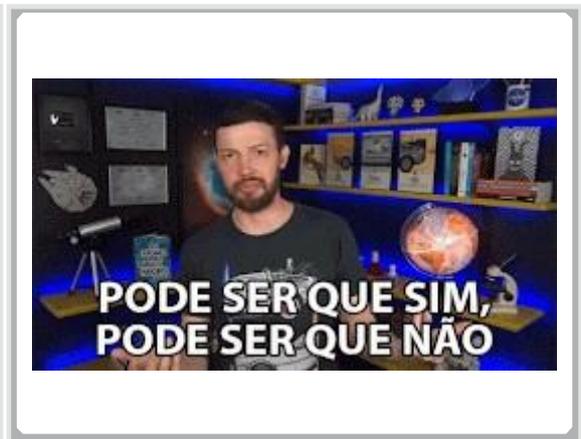
O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

12. Será que essa história acaba agora?

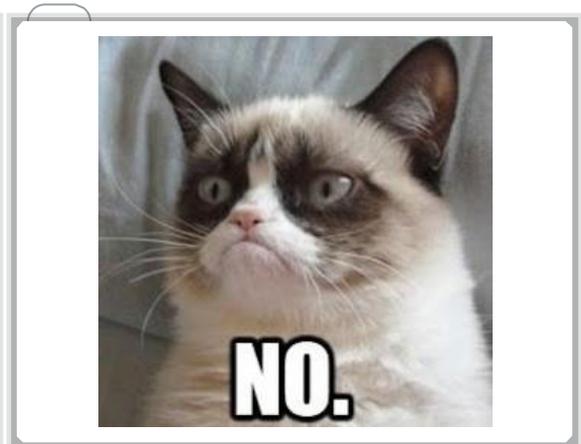
Marcar apenas uma oval.



a)



b)



Seção 19

Parte 9

- Olhe, eu só vim pegar as garrafas...
- Sônia, busque suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias. Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho, ele sussurrou para a empregada:
- Aqui é o 712?
- Por favor, não! - disse a empregada, encolhendo-se.
Deram todas as joias para o garoto, que estavam cada vez mais embaraçado. O marido falou:
- Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer. Arrancou o fio do telefone da parede.
- Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

Seção 20

Parte 10

13. "Também somos vítimas do sistema" Que sistema seria esse? *

Seção 20

Parte 11

A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio. Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade, mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco da simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro, inclusive dólares e marcos, atrás do quadro da odalisca



Salve e envie suas respostas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários

Google