

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA**

HERLAN JOSÉ TENÓRIO FERREIRA

GARANHUNS

2019

2019

PROFLETRAS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO DE LEITURA**

HERLAN JOSÉ

TENÓRIO FERREIRA

HERLAN JOSÉ TENÓRIO FERREIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Professora Orientadora Dr^a Silvânia Núbia Chagas.

GARANHUNS

2019

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

F383e Ferreira, Herlan José Tenório
Estratégias de leitura em turmas da educação de jovens e adultos: uma proposta para o ensino de leitura / Herlan José Tenório Ferreira, Garanhuns, 2019.

93 f.:

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Silvânia Núbia Chagas
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2 EDUCAÇÃO BÁSICA. 3 ENSINO FUNDAMENTAL. 4 LETRAMENTO. I. Chagas, Silvânia Núbia (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 374.981
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

No entanto, apenas a aquisição da competência leitora ou a formação de leitores críticos não são suficientes para a mudança de uma sociedade. A leitura não é redentora de uma situação já bastante complicada. Porém o abismo cada vez maior entre leitores e não leitores acaba contribuindo para a manutenção da desigualdade... e somos levados a pensar seriamente sobre o que vem sendo posto pela história sociocultural de que também somos protagonistas. (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.36-7)

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA**

Dissertação apresentada à banca de defesa em cumprimento às exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, para obtenção do título de Mestre, da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns sob a orientação da Professora Dr^a Silvânia Núbia Chagas.

Garanhuns, 27 de Março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Silvania Núbia Chagas
Orientadora

Prof. Dr. Moisés Monteiro de Melo Neto
1º examinador

Profa. Dra. Tarcia Regina da Silva
2º examinador

Às mais lindas flores do meu jardim, meus amores!

Carla

Ana Cecília

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus que tem até aqui abençoado meus dias de forma ímpar com o auxílio do seu filho Jesus e dos Santos: São Jorge, Santa Terezinha, São Vicente de Paulo e São Cosme e Damião.

Aos meus familiares que me fizeram acreditar que era possível ser Mestre, nesse caso cito meus irmãos e minha irmã; aos meus pais que confiam no meu potencial mais que eu mesmo confio e sempre buscam me incentivar para os melhores caminhos e a tomar as melhores decisões da minha vida. Incluem-se aqui, meu sogro, minha sogra, cunhados, cunhadas e co-cunhadas.

Aos meus amigos de turma que se os considerarmos irmãos não estamos exagerando, visto que por muitas vezes nos apoiamos, conversávamos besteiras a fim de tentar fazer o outro sorrir, buscávamos uma palavra, um gesto de companheirismo para mostrar que ninguém estava sozinho, estávamos no mesmo barco. Em especial, agradecer a Sheila Galvão por todo esse período, quase dois anos, de dupla, de participações em congressos. Estávamos sempre um vendo o trabalho do outro, comentando sobre o que cada um tinha de interessante, inclusive pelos trabalhos que fizemos juntos que renderam bons frutos para se discutir a comparação entre a EJA e a educação regular.

À professora Dr^a. Silvânia Núbia por todos os momentos de orientação que sempre acabávamos com discussão sobre a nossa situação enquanto cidadãos brasileiros vivendo numa perspectiva não muito boa. Por todos os puxões de orelha que resultaram nesta pesquisa. Por ter aceitado o desafio de orientar um trabalho tão cheio de dificuldades e um estudante tão ocupado e acima de tudo isso, ter a paciência de indicar os melhores caminhos.

Aos professores do Profletras, aos quais tenho um imenso carinho, por toda dedicação e empenho com a turma. Em especial agradecer ao Professor Dr. Fernando Oliveira por ter participado da qualificação dessa pesquisa enquanto projeto, pela confiança em termos organizados juntos o CIDEPROF e confirmamos que pode existir amizade entre professor e estudante, assim como o professor Dr. Acaum Silvério, que também participou da qualificação e organizamos um sarau ao final de sua disciplina e que também conversamos sobre muitas coisas além do mundo acadêmico.

Agradeço a professora Dr^a Tarcia Regina e ao professor Dr. Moisés Monteiro, por aceitarem participar da banca e contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

Aos professores da educação básica que me alfabetizaram e deram todo o suporte na base para que pudesse concluir esse título.

À Secretaria Municipal de Educação, nas pessoas de Deangelles Pereira e Fabiana Souto, os quais foram compreensivos de maneira ímpar tanto na distribuição das aulas e turmas, bem como possibilitar meios para que pudesse efetivar esta pesquisa na rede municipal de ensino de Saloá/PE. Aproveito o espaço para agradecer aos demais que compõem a SEMED Saloá, em especial Fábio Brandão e Gêziane de Araújo.

À gestão da Escola Municipal São Vicente que abraçou o projeto e permitiu a sua realização para que pudéssemos ter a pesquisa realizada.

À minha digníssima, amada, companheira, esposa, amiga, Carla, que compreendeu muito bem esse período do curso com muita sabedoria e companheirismo. A quem dispenso muito amor e carinho. Sem que ela estivesse ao meu lado ao longo desse período não teria sido possível realizar a pesquisa, ir aos congressos muito menos pensar nos próximos passos acadêmicos. Ela é o meu oxigênio de todos os dias, a melhor parte de mim. Aproveito o momento para pedir, a minha pequena Cecília, desculpas por tantos momentos de ausência, porém esta sempre recebia a mim com um largo sorriso ao me reencontrar após os momentos de imersão, o que me fazia relaxar e ao mesmo tempo me motivava a realização de novas conquistas.

RESUMO

Esta pesquisa utilizou-se do método pesquisa-ação, sob o cunho qualitativo contando com estudantes da IV Fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como público-alvo, os quais detinham baixa proficiência em leitura, ou seja falta de letramento (SOARES, 2002), notada ainda empiricamente, o que impossibilitava um trabalho eficaz, haja vista que lhes faltavam habilidades concernentes à competência leitora. Dessa forma, interessou a esta pesquisa: consolidar habilidades que não estavam consolidadas para que se construa a competência leitora, as quais foram mensuradas de uma avaliação diagnóstica, que foi elaborada conforme as expectativas de aprendizagens, estas determinadas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco (2012). Para isso, foi importante utilizar a Teoria Clássica dos Testes (TCT) a fim de elaborar a atividade diagnóstica, bem como a atividade de verificação de aprendizagem; estruturar atividades para o trabalho com estratégias de leitura conforme Solé (1998); coletar textos verbais, não verbais, literários e não literários para elaboração dos testes e das atividades; verificar como o conceito de construção conjunta e participação guiada (SOLÉ, 1998) pode contribuir na turma da Educação de Jovens e Adultos. Isso se deve porque o trato que a literatura recebe na sala de aula, por vezes, não condiz como ela poderia ser abordada, verdadeiramente, visto que "usar" a literatura para apenas aulas de gramática resume a literatura ao que ela não é: pretexto. Se este tipo de abordagem, não consegue atingir bons resultados no ensino regular, quando se trata do trabalho com a Literatura nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o problema é, então, ampliado, vez que o estudante inserido nesta categoria, geralmente carrega uma relação problemática com o ambiente escolar, conseqüentemente faz-se necessário meios pedagógicos diferenciados (MOLLICA e LEAL, 2009). Assim, aplicadas as atividades com vistas ao público-alvo, os resultados obtidos indicam que a construção conjunta e participação guiada (SOLÉ, 1998) contribuem de forma significativa à consolidação de habilidades. Tal como, o trabalho com a leitura a partir de questionamentos através de fichas retorna índices que permitem ser mensurados antes, durante e depois do processo, possibilitando observar se as intervenções resultaram aspectos positivos e/ou negativos, desde que as atividades tenham objetivos claros e bem definidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Competência leitora. Literatura e escola.

ABSTRACT

This thesis was built through an action-research method, underneath a qualitative stamp, using students of the fourth level of the Youth and Adult Education program as the target audience, whom were identified, yet empirically, with reading low proficiency, or what is conceived as a lack of literary literacy (SOARES 2002), and could be responsible for an ineffective work in the classroom with reading activities, since their abilities and reading skills aren't in full development. Thereby, what was taking as a point of interest in this research was: To establish abilities that weren't consolidated yet in aim for building reading skills on the students. Those skills were measured through a diagnostic assessment created according to the expectations of learning, established by the *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco* (2012) (Brazilian Curricular Parameters for in Pernambuco's Youth and Adult Education (2012)). For this, has been important using the Classical Test Theory in order to prepare a diagnostic activity, as well a verification of learning; structuring activities to reading strategies according to Solé (1998); verbal and non-verbal texts along with literary and non-literary texts were collected for the elaboration of the tests and the activities; to verify how the concept of collaborative construction and guided participation (SOLÉ 1998) can benefit the Youth and Adult Education's group. The problem with Literary Literacy for Youths and Adults is due the treatment that Literature receives in the classroom, which, at times, can not match with the approach that should be given, genuinely, because "to use" the literature for grammar purpose, without demonstrate the real attractiveness of the subject to the students, reduces the literature to what she is not: A pure pretense. If this kind of approach, doesn't get to reach good results in a regular class, when it comes literature's work in groups of YAE, the problem increases considering that the student of this modality, usually carries a problematic relationship with the school atmosphere and consequently urges the need of differentiated pedagogical methods (MOLLICA and LEAL 2009). Therefore, the applied activities on the target audience and the obtained results indicate how the collaborative construction and guided participation (SOLÉ 1998) had helped in a significant way to the consolidation of some abilities and how starting from a questioning had also benefited the work with reading, resulting in datas which can be measured during and after the process, making possible to observe if the interventions had work out in a positive and/or in negative aspects, since the activities have very defined and clear objectives.

Key – words: Youth and Adult Education. Reading Skills. Literature and school

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - capa do caderno.....	45
Imagem 2 - verso da capa do caderno	46
Imagem 3 - introdução do caderno	47
Imagem 4 - início da atividade diagnóstica do caderno	48
Imagem 5 - continuação da atividade diagnóstica do caderno	49
Imagem 6 - continuação d atividade diagnóstica do caderno.....	50
Imagem 7 - final da atividade diagnóstica do caderno.....	51
Imagem 8- início da atividade 2 do caderno.....	52
Imagem 9 - continuação da atividade 2 do caderno.....	53
Imagem 10 - final da atividade 2 do caderno.....	54
Imagem 11 - início da atividade 3 do caderno	55
Imagem 12 - continuação da atividade 3 do caderno.....	56
Imagem 13 - início da atividade 4 do caderno.....	57
Imagem 14 - continuação da atividade 4 do caderno.....	58
Imagem 15 - final da atividade 4 do caderno.....	59
Imagem 16 - início da atividade 5 do caderno.....	60
Imagem 17 - parte final da atividade 5 do caderno	61
Imagem 18 - início da verificação de aprendizagem do caderno	62
Imagem 19 - continuação da verificação de aprendizagem do caderno	63
Imagem 20 - continuação 2 da verificação de aprendizagem do caderno	64
Imagem 21 - final da verificação de aprendizagem do caderno.....	65
Imagem 22 - verso da contracapa do caderno.....	66
Imagem 23 - contracapa do caderno	67
Imagem 24 - introdução da atividade 4	69
Imagem 25 - exemplo atividade 4	70
Imagem 26 - leitura do texto na atividade 4	71
Imagem 27 - exemplos de questionamentos	71
Imagem 28 - exemplo de discussões	72
Imagem 29 - texto seguido de questão referente a habilidade EA08.	82
Imagem 30 - texto seguido de questão referente a habilidade EA23.	83
Imagem 31 - texto seguido de questão referente a habilidade EA10	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - descrição das habilidades testadas por questão	73
Tabela 2 - resultado individual do teste diagnóstico inicial	75
Tabela 3 - acertos por questão	76
Tabela 4 - resultado da verificação de aprendizagem.....	78
Tabela 5 - acertos por questão da verificação de aprendizagem	79
Tabela 6 - comparação entre diagnóstico inicial e verificação de aprendizagem.....	80
Tabela 7 - recorte da tabela 5.....	83
Tabela 8 - recorte da tabela 3.....	84
Tabela 9 - segundo recorte da tabela 3	86
Tabela 10 - média aritmética de acertos por habilidade	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	17
1.1 Histórico das políticas públicas federais para a Educação de Jovens e Adultos.....	17
1.2 Pernambuco e a EJA	20
1.3 Considerações	22
2. LEITURA NA ESCOLA: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES	24
2.1 Leitura: conceitos e considerações	26
2.2 A leitura literária na escola e suas problemáticas	28
2.3 Estratégias de leitura: o seu ensino	29
2.4 Considerações	30
3. NAS ENTRELINHAS: POSSÍVEIS ANÁLISES DOS TEXTOS USADOS NAS ATIVIDADES	32
3.1 Pneu Furado	32
3.2 A Velha Contrabandista	34
3.3 Grito Negro	36
3.4 Navio Negroiro.....	37
3.5 Morte e Vida Severina.....	40
4. O CADERNO DE ATIVIDADES E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA	44
4.2 A aplicação das atividades	68
4.3 As etapas das atividades.....	68
4.3.1 Previsão	69
4.3.2 Preparação	69
4.3.3 Leitura do texto literário.....	70
4.3.4 Informações de contextualização.....	71
4.3.5 Construção das habilidades.	71
5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	73
5.1 Diagnóstico inicial.....	73
5.2 Verificação de aprendizagem.....	78
5.3 Comparação dos resultados obtidos.....	80
5.3.1 Expectativa de aprendizagem 08	81
5.3.2 Expectativa de aprendizagem 23	83
5.3.3 Expectativa de aprendizagem 10	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

As turmas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam características específicas turma a turma. Além de cada pessoa possuir suas próprias capacidades cognitivas de aprendizagem, conforme preconiza Freire (1989), existe um fator em comum que torna a especificidade maior ainda, a trajetória acadêmica; sendo possível um estudante que nunca frequentou a escola, quando criança, está na mesma sala de aula de outra pessoa que precisou abandonar a escola para trabalhar no período em que tinha idade para turmas regulares, assim como outro estudante que já possui três, quatro ou mais anos de reprovações.

Ainda com perfis tão distintos, acabam convergindo em outros fatores que o fazem se reconhecer pertencentes a uma mesma realidade, mas o que mais os aproxima ainda está relacionado ao desempenho escolar. No caso específico da turma participante desta pesquisa, apresentava-se a baixa proficiência em leitura como ponto em comum, sendo percebido através de um teste diagnóstico que se fez necessário aplicar.

Diante disso, o presente trabalho se interessou em consolidar habilidades identificadas com fragilidades concernentes a competência leitora, a partir do resultado obtido na avaliação diagnóstica elaborada de acordo com as expectativas de aprendizagem determinadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco (2012).

Para isso, se faz necessário utilizar a Teoria Clássica dos Testes (TCT) para elaboração da atividade diagnóstica, tal como a atividade de verificação de aprendizagem; elaborar atividades para o trabalho com estratégias de leitura conforme Solé (1998); coletar textos verbais, não verbais, literários e não literários para elaboração dos testes e das atividades; verificar como o processo de construção conjunta e participação guiada (SOLÉ, 1998) em turma da Educação de Jovens e Adultos pode influenciar na consolidação de habilidades.

Como referencial teórico referente a importância da atividade literária com seu objetivo específico, função real, tem-se: Antunes (2003), Amora (2006), Gonçalves (2017), Leite (1997) e Tavares (2005). Corroborando com esses, porém com trabalho voltado

especificamente à EJA apresenta-se Mollica e Leal (2009). Ainda referente a EJA tem-se Freire (1987, 1989).

Para conceitos de leitura, Koch e Elias (2012) e Guimarães e Batista (2012); e letramento, Soares (2002). Já na perspectiva da leitura literária e seu trabalho na sala de aula: Cosson (2016), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Lajolo (1993) e Cosson e Souza (2017), contribuem de forma significativa.

Enquanto documentos oficiais para consultas e eventuais comparações utilizou-se: Brasil (2013) enquanto diretriz nacional no que concerne à EJA e Pernambuco (2012) com vistas às expectativas de aprendizagem para o eixo leitura e letramento literário.

No primeiro capítulo deste trabalho é possível encontrar considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos, nas quais tem-se um breve levantamento histórico sobre as políticas públicas federais e como influenciaram no modelo que tem-se atualmente da EJA, também o que o estado de Pernambuco permite depreender a partir dos seus documentos oficiais referentes a esta modalidade de ensino. Ainda, por fim, há algumas considerações sobre o perfil dos estudantes de uma escola pública do município de Saloá/PE, também estudantes participantes desta pesquisa.

Já no segundo capítulo, discute-se a importância da leitura, com ênfase na literária, comentando sobre o que algumas pesquisas mais recentes, outras mais antigas, têm discutido sobre a temática. Traz, ainda, a perspectiva adotada no que se refere à leitura conceituando-a e fazendo considerações. Discute-se, também, algumas das problemáticas da leitura literária na escola apontando-as e indicando possíveis efeitos. Na última parte do capítulo encontra-se o que se denomina considerações, mostrando o que a presente pesquisa entende por trabalho com leitura na sala de aula da EJA.

O terceiro capítulo mostra alguns dos textos trabalhados nas atividades desenvolvidas, abordando os aspectos do gênero e uma breve análise, indicando, inclusive, o porquê da escolha do texto para a EJA.

Por fim, o quarto capítulo refere-se a análise dos dados obtidos na pesquisa e a apresentação do caderno de atividades que fora desenvolvido para aplicação em sala de aula. Discute-se, ainda, como se deu o diagnóstico inicial e a verificação de aprendizagem.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação básica é constituída por legislações que regulamentam, orientam e determinam os procedimentos que devem ser realizados para que se garanta o funcionamento adequado das escolas. Cada modalidade de ensino possui características próprias, e como tal, necessitam de legislações específicas de acordo com o público a que se destinam. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é possível encontrar pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho da Educação Básica, além de leis sancionadas a fim de estruturar, regulamentar e orientar a modalidade.

1.1 Histórico das políticas públicas federais para a Educação de Jovens e Adultos

Ao fazer um resgate histórico das leis sancionadas a fim de atender jovens e adultos na educação, observa-se que é a partir da segunda metade da década de 1940 que lhes são garantidos, de forma legal, o direito de adolescentes e adultos frequentar escolas com propósito de alfabetizar-se ou concluir o ensino fundamental, à época o ensino primário. Até o momento, a prioridade da educação eram crianças entre 7 (sete) e 12 (doze) anos de idade. O primeiro documento que trata do planejamento referente à EJA é datado de 25 de Agosto de 1945, um decreto sob número 19.513 que dispensa 25% (vinte e cinco por cento) do recurso financeiro destinado ao Ministério da Saúde e Educação – à época – para investimentos na Educação de Adolescentes e Adultos.

A partir do decreto-lei número 8.529, de 2 de Janeiro de 1946 – esta é a lei orgânica do ensino primário – organizou-se as etapas de ensino, respectivo público-alvo e as disciplinas a serem estudadas. Dentre as etapas, regulamenta-se o ensino primário supletivo com duração de 2 (dois) anos, modelo que perdura até os dias atuais. Nessa etapa, estariam matriculados adolescentes e adultos com previsão das disciplinas que deveriam ser estudadas.

Entre as décadas de 1950 e 1960 aconteceram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER. Todas as campanhas propunham ofertar a educação em seus casos específicos. Uma para alfabetizar, outra para levar a ciência

para as populações que viviam na zona rural e outra que visava garantir a conclusão do nível básico, respectivamente.

Já na década de 1970 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, é que se estruturou a EJA com finalidade para jovens e adultos que não concluíram o 1º (primeiro) e/ou 2º (segundo) graus, a fim de lhes oportunizar qualificação para o trabalho e um preparo para a conscientização do seu papel enquanto cidadão.

Somente, a partir da Constituição Federal de 1988 é que se estabelece e garante-se o ensino público gratuito para todos. A partir da década de 1990, com a publicação de uma nova LDB com várias alterações e atualizações, garante-se, mais uma vez, o acesso aos jovens e adultos às escolas públicas com ensino gratuito a fim de crescerem intelectualmente, consoante o que já acontecera em 1971, na primeira LDB. A principal mudança referente a essa modalidade é a previsão de que os estudantes trabalhadores também tenham esse acesso a educação e a eles sejam garantidos direitos para que eles possam frequentar mesmo que compareçam em atraso ou necessite de uma forma de avaliação diferenciada devido ao trabalho.

A partir da proposta que teve início na lei orgânica do ensino primário, quando especificou o ensino supletivo em dois anos, criou-se no começo dos anos 2000 a ideia de que a EJA seria um programa de aceleração de estudos para os jovens e adultos que não tinham concluído o ensino fundamental ou médio. A partir disso, passou a ser conhecida como “O” EJA, com o artigo fazendo referência a palavra programa. Na ocasião, a cada semestre eram cursadas as disciplinas equivalentes a uma série do ensino regular com o mesmo programa de aulas. Logo, a cada ano cursavam-se duas séries, obtendo a certificação do ensino fundamental em dois anos e conseqüentemente do ensino médio em um ano e meio.

Atualmente, observam-se, ainda, programas específicos que visam atender jovens e adultos que desejam concluir o ensino fundamental, ensino médio e também que pretendem ser alfabetizados. Dentre elas, destacam-se: Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que acontece no estado de Pernambuco sob o nome: Programa Paulo Freire – PPF, com o intuito de alfabetizar jovens e adultos; e, Projovem Urbano, com vistas a conclusão do ensino fundamental. Esses programas são realizados por edições dessa forma os municípios e estados precisam fazer adesão para que possam realizar em suas respectivas unidades federativas.

Com isso, nota-se que as mesmas estratégias criadas na década de 1950 com as campanhas perduram até hoje sob títulos de novos programas. Os mesmos objetivos, mas com formas de atuação diferentes, pois antes pensava-se que o processo educativo dos jovens e adultos analfabetos seria da mesma forma como era com crianças, logo as atividades eram propostas com vistas na didática que deveria ser aplicada para crianças, sem levar em consideração a idade do adulto, se trabalhador ou não, se reconhece alguma forma escrita, nem sequer considerar como esse jovem ou adulto traça estratégia para ir ao mercado e comprar o que deseja mesmo sem saber ler.

Grande exemplo que contribuiu, ao longo das décadas, para a mudança de pensamento é o livro elaborado em 1962 pelo Movimento Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, que visava alfabetizar pessoas que viviam às margens de Recife. Fizeram pesquisa nas comunidades a fim de montar centros de interesse, que seriam os tópicos que possibilitariam extrair palavras-chave das próprias comunidades. Essas palavras combinadas geravam outras palavras e expressões contextualizadas com a realidade das pessoas para alfabetizá-las. Esse livro de leitura para adultos recebeu críticas positivas do pesquisador Anísio Teixeira e outros estudiosos da época, sendo reconhecido como o primeiro livro de alfabetização com método para adultos no Brasil.

O livro precisou ser elaborado após uma análise criteriosa que os fundadores do MCP fizeram no material recebido pelo Programa SIRENA (Sistema Rádio Educativo Nacional), que era uma cartilha acompanhada por discos com áudio para cada lição a fim de alfabetizar adultos. A problemática do material era ser alienante e completamente fora do contexto dos recifenses em questão. A necessidade de elaborar o material próprio do movimento foi muito além de ter um livro seu, visto que atendeu a necessidade da comunidade para que se reconhecessem enquanto sujeitos de direito, porém, mesmo antes disso, estes já queriam ser alfabetizados e continuar estudando, assim como seus filhos faziam através das escolinhas do MCP.

Depois dos estudos de Paulo Freire e a difusão de suas obras é que se iniciou o processo de reformulação dessas atividades e dos cadernos de alfabetização no país. Agora com vistas a didática que os jovens e adultos necessitam para a alfabetização. Nesse sentido, se faz importante relacionar que as habilidades trabalhadas para a alfabetização são as mesmas para crianças, jovens, adultos, idosos, porém faz-se necessária uma forma pedagógica específica para cada público ao qual se destina.

Paulo Freire discutia que as palavras trabalhadas para alfabetizar os adultos deveriam ter ligação direta com a sua realidade para que acontecesse a alfabetização e também que ao longo do processo de ensino os conteúdos tivessem importância para aqueles estudantes, assim como preconiza o material do MCP. O importante não era saber que “Ivo viu a uva”, mas saber quem é Ivo, onde ele estava quando viu a uva e quem a produziu.

1.2 Pernambuco e a EJA

Ainda com o modelo dos anos 2000 a EJA que acontece nos municípios se organiza da seguinte forma: EJA Fase I e II acontecem como uma turma multiseriada. Aqueles que se matriculam na Fase I são pessoas analfabetas e na Fase II aqueles que já possuem um determinado domínio sobre a leitura, escrita e algumas operações matemáticas. EJA Fase III equivale aos 6º e 7º anos, com duração de um ano, frequentam pessoas que conseguem fazer operações matemáticas mais complexas, possuem habilidades de leitura e escrita. EJA Fase IV equivale aos 8º e 9º anos, também com duração de um ano, as pessoas já estão concluindo o ensino fundamental. Assim, podem se matricular na rede estadual para cursar a EJA Médio, com duração de um ano e meio e obter a certificação do ensino médio.

No estado de Pernambuco, a Educação de Jovens e Adultos possui seus próprios Parâmetros Curriculares – PC com previsão de habilidades que precisam ser desenvolvidas durante o período daquele curso de todas as disciplinas ofertadas. Considera-se ponto positivo ao pensar que agora os conteúdos trabalhados na EJA levam em conta o público a que se destina e não é tido como um programa de aceleração, mas sim como uma modalidade de ensino.

Porém, não é a leitura que é feita ao buscar conhecer o PC de Língua Portuguesa, pois nele não se faz referências a Paulo Freire. sequer consta uma referência daquele que tanto lutou para que a EJA fosse vista como de fato ela precisa ser tratada, como uma modalidade de ensino, que assim como educação infantil, ensino fundamental e médio, exige currículo próprio, com formação continuada em serviço aos profissionais que atuam na modalidade, fazendo com que aconteça da melhor forma. Freire foi esquecido na preparação do material que foi publicado em 2012 e que ainda está em vigor. Um documento que exige de jovens e adultos várias habilidades que estão previstas no ensino regular sem uma

fundamentação em Paulo Freire, sem a observação de que a EJA tem necessidades específicas como qualquer outra modalidade de ensino é uma falha que faz parecer com que os estudantes da EJA não possuam atenção específica.

Isso nos permite uma leitura: o ensino na EJA deve acontecer, hoje, apenas e puramente tecnicista para formar mão-de-obra sem a mínima preocupação com o processo de aprendizagem e quais aspectos e conteúdos são relevantes para esses jovens e adultos. Ficando essa responsabilidade ao professor, que terá de adequar os conteúdos, propiciando habilidades para que os estudantes consigam o máximo de aproveitamento. Assim sendo, faz-se necessário que o professor conheça as especificidades da EJA, para não trabalhar os conteúdos da mesma forma que trabalha no ensino regular.

A partir disso, faz-se necessário retomar os períodos a fim de estabelecer uma contextualização. Importante lembrar que meados de 1940 o mundo vivenciava a segunda guerra mundial, com participação do Brasil, inclusive. Ainda nessa década, inicia-se o processo de industrialização no país com incentivo do governo federal para produção em larga escala de produtos, de forma mais efetiva, pois, na verdade, o processo teve início nos anos 1930, logo após a recessão econômica de 1929. A economia do país, antes monocultura, precisava reerguer-se e para isso era necessário que as pessoas soubessem um pouco mais do que plantar e colher café. As pessoas precisavam cuidar de máquinas e terem um conhecimento mínimo. Assim, era necessário alfabetizar os jovens, para que quando adultos pudessem trabalhar; e adultos para que pudessem conseguir dominar as máquinas, assim tinha-se a formação de mão-de-obra a curto e longo prazo. Importante ressaltar que no início da industrialização o nível de escolaridade para o trabalho não era levado em consideração, haja vista que há relatos que na época existiu trabalho infantil nas indústrias.

Diante disso, é importante mencionar como se propunha o currículo nas legislações tratadas neste capítulo. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 em seu artigo 27, afirma que ao nível das últimas séries do 1º grau seriam estabelecidos cursos de aprendizagem ministrados aos estudantes com idade entre 14 e 18 anos e cursos intensivos de qualificação profissional.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) destinava-se a indivíduos da zona rural para que participem eficazmente do progresso econômico, competindo a Campanha, inclusive, concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população com o emprego de teorias avançadas de organização e trabalho.

Já na lei 8.529 estavam previstas no ensino regular as disciplinas de conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; conhecimentos de atividades econômicas da região; trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. As meninas ainda estudariam economia doméstica e puericultura. Enquanto no ensino primário supletivo, os adolescentes e adultos estudariam noções de direito usual (legislação de trabalho, obrigações da vida civil e militar) (BRASIL, 1946).

Dessa forma, questiona-se: o documento de Pernambuco, publicado em 2012, tem a mesma intenção das legislações criadas anteriormente?

Vale ressaltar que os movimentos culturais e populares se contrapunham ao que o governo federal criava. Não que eles fossem contra a alfabetização, mas sim contra a forma como estava acontecendo e a finalidade que era possível perceber nas cartilhas alienantes. Assim como o MCP outros movimentos surgiram no país com o intuito de que a alfabetização proporciona a autonomia dos jovens e adultos enquanto sujeitos de direitos: ao trabalho, ao voto e a educação pública gratuita.

1.3 Considerações

Diante do exposto, percebe-se que ainda há muito a se consolidar no que concerne a políticas públicas com vistas à Educação de Jovens e Adultos a fim de garantir-lhes o mínimo da dignidade humana que é ser alfabetizado, em qualquer idade, e poder participar ativamente de práticas sociais que exijam conhecimentos da leitura e da escrita.

A presente pesquisa utiliza os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco como documento norteador das habilidades que necessitam ser trabalhadas nesta modalidade de ensino, porém diverge com o pensamento tecnicista que se estabeleceu desde a década de 1950, visto que para garantir o direito mínimo de ler e escrever não se faz necessário pensar nas máquinas que os estudantes irão trabalhar, é necessário pensar no alimento que precisam consumir, no medicamento que precisam tomar e nos documentos que precisam assinar. Levar em consideração as reais necessidades desses estudantes faz com que se concretize, de fato, a educação.

Pensando justamente em considerar essas reais necessidades dos estudantes, é importante mencionar ou tentar traçar um perfil dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa. Era uma turma composta por jovens, com faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Todos já frequentavam a escola antes mesmo de se matricular na EJA. Alguns com mais outros com menos reprovações durante a vida escolar. A maioria absoluta dos estudantes é do sexo masculino. 10 (dez) dentre os 27 (vinte e sete) dos estudantes que finalizaram o ano letivo trabalhavam durante o dia. Alguns no comércio local, outros com trabalho autônomo. Turma que demonstrava interesse em concluir o ensino fundamental aceitando os desafios propostos. Já tinham práticas de leitura como: cordel, aboio, toadas; gênero orais que se fazem a partir de rimas com ritmos bem definidos que aproximam-se da música.

O interesse em consolidar habilidades de leitura nessa turma se deu pelo fato de observar que a sua maioria, conforme os dados mostrados nas tabelas presentes no capítulo referente aos resultados, apresentava baixo índice de proficiência nesse quesito. Ponto em que a turma convergia. No tocante a isso as atividades foram elaboradas a fim de que pudessem lhes ser garantido o direito de poder exercer a prática de leitura nas mais diversas formas em que se encontram no seu cotidiano.

2. LEITURA NA ESCOLA: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Muitas pesquisas (Ferrarezi Jr e Carvalho, 2017; Cosson 2016; Gonçalves, 2017) abordam como é a relação entre a literatura e a escola e como isso se apresenta. Bem como, comentam o que se espera do professor de Língua Portuguesa, enquanto profissional responsável pela formação de leitor; da escola, enquanto instituição promotora da educação com dever de formar o cidadão; e como estabelecer uma relação de proximidade entre os estudantes e a literatura. Entre essas abordagens, muito ainda se discute problemas encontrados no tratamento da literatura na escola e assim, surgem questionamentos: como levar a literatura à escola? Quais meios e estratégias podem ser adotadas?

Outras pesquisas têm discutido sobre esses questionamentos e Lajolo (1993) defende que o que se entende por literatura influencia diretamente o caminho a ser adotado para o estudo do poema, do conto e de outros textos. Assim, exige uma reflexão pelo (a) professor (a) sobre o conceito de literatura de forma a discutir como este pode ser tratado pedagogicamente, vez que, a partir disso será possível esclarecer quais textos levar para a sala de aula e como trabalhar em sua dimensão literária sem os velhos questionários que apenas solicitam a retirada de informações dos textos sem a exigência de qualquer reflexão, se tornando um trabalho mecânico similar ao que se entende por copia e cola.

O trabalho com a literatura em sala de aula tem uma significativa importância para o desenvolvimento da competência leitora, mas não só, visto que o acesso à leitura pode proporcionar benefícios como: avanço na escrita, já que possibilitará o conhecimento de novos termos e expressões que se acrescentam ao léxico; oportuniza o desenvolvimento intelectual e cultural daquele que lê, pois “a necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os elementos cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser algo mais do que as efemeridades cotidianas.” (FERRAREZI Jr e CARVALHO, 2017, p. 17).

A leitura literária ainda pode levar ao estudante a perceber o seu cotidiano sendo denunciado ou exaltado sob a forma de obra literária, ou de um quadro ou de uma música. A partir da denuncia ou exaltação é que se descrevem momentos em forma poética através de qualquer gênero textual/discursivo ou outras expressões artísticas. Porém, para que seja possível a compreensão de uma obra literária é necessário: o conhecimento sobre a obra, o autor, sobre o contexto ao qual ela se relaciona, e principalmente, dominar, de forma efetiva,

como a literatura age socialmente, saber lidar com a determinada prática exigida, nesse caso: a leitura, pois um poema é feito para ser recitado, um teatro para ser dramatizado, assim, os livros só existem para manter e difundir a obra (TAVARES, 2005, p. 174). A partir do exposto, pode-se levantar como uma das hipóteses que alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não têm a literatura em seu cotidiano como instrumento de prazer ou como prática social, é justamente por não conhecer a obra literária, nem o autor, muito menos o contexto a ela relacionado. Além disso, ainda se encontra o que mais poderia auxiliar nesse processo que é a fragilidade na leitura.

Em Soares (2002, p. 145) encontra-se a definição de letramento como: “o *estado*¹ ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Assim, quando não se tem a competência para determinados eventos de letramento, subentende-se que não há letramento, ou seja, o fato de não exercer efetivamente alguma prática que exige leitura e/ou escrita não há letramento para aquela determinada atividade.

Assim, não possuir o estado ou condição de letrado é um grande empecilho para o trabalho com a literatura em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, assim, será necessário o ensino da leitura. Importante lembrar que os estudantes dessa modalidade de ensino carregam em si mesmos, algum significado de escola. Seja aquele que nunca teve a oportunidade de frequentar uma ou aquele que traz consigo anos de reprovação. São pessoas que precisam trabalhar ou por ter constituído família ou por fatores diversos. São estudantes que estão em fases diferentes de aprendizagem e de interesses. Necessário considerar, ainda, que cada estudante processa a informação de uma maneira diferente a partir de suas práticas sociais e conhecimento de mundo (FREIRE, 1996, p. 15). Ou seja, um estudante que tem a leitura como uma prática social pode desenvolver algumas habilidades de forma mais rápida, enquanto quem não tem essa prática pode demorar um pouco mais a desenvolver a mesma habilidade. Estudantes da EJA têm o direito à educação e de acessar aos bens culturais bem como regulamenta a Diretriz Curricular Nacional Geral da Educação Básica (BRASIL, 2013) no que concerne a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, nota-se que para esses estudantes, especificamente, se faz necessário o ensino da leitura. Ao afirmar isso não se quer dizer alfabetizar, visto que todos eles já estão

¹ Grifos do original

alfabetizados, porém demonstram falta de habilidade específica no que tange a leitura, pois é perceptível que ao se deparar com um texto, muitos ainda permanecem apenas na superfície textual e querem entender a partir do que está posto sem fazer, pelo menos, uma inferência sequer.

Este capítulo pretende discutir algumas problemáticas no ensino de literatura e algumas provocações sobre a leitura literária na escola, trazendo alguns conceitos e justificativa acerca do tratamento da literatura pela escola e professores.

2.1 Leitura: conceitos e considerações

Desde que a telefonia móvel iniciou altos investimentos de recursos financeiros para construir o melhor aparelho, o melhor sistema operacional e o melhor aplicativo de mensagens instantâneas e/ou redes sociais digitais, as pessoas têm maior acesso a escrita através das mensagens e publicações. Com isso, tem-se um número exorbitante de produção e leitura de textos, constantemente. É incontestável que nunca se escreveu e se leu tanto quanto atualmente. Mesmo sabendo que esse tipo de leitura aqui referido não fará com que as pessoas leiam os cânones da literatura nacional ou mesmo a literatura popular. Aqui trata-se de abordar a perspectiva de que as pessoas leem sim, e compreende-se o tipo de leitura quando conceitua-se a partir de Koch e Elias (2012, p. 11) que:

A leitura é, pois, 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.

E também pelo que traz Guimarães e Batista (2012, p. 22):

Ler é uma atividade complexa, que envolve uma participação ativa no processo interacional, envolve sujeitos situados histórica e socialmente e envolve também processos cognitivos próprios do ato da leitura, revelados na formação de uma atividade de busca de sentidos que coloca em jogo muito de nossa memória intelectual, discursiva e enciclopédica.

Isto posto, considera-se que a leitura é um processo complexo, dialógico que atrela diversos campos do conhecimento daquele que lê de tal forma que a partir do que se conhece do mundo e do que se vive e/ou viveu, irá influenciar diretamente para construção do sentido do que foi lido. Entende-se que o mesmo texto poderá apresentar diferentes sentidos para duas pessoas, assim uma poderá entender efeitos de humor ou ironia enquanto outra pessoa não perceberá tal situação.

Assim, pode-se refletir sobre diferentes situações, como exemplo, imagine-se o seguinte perfil: uma pessoa jovem, entre 18 e 25 anos, que trabalha em expediente comum 8 horas diárias, e vai à escola à noite para cursar IV (quarta) Fase da EJA. Possui em seu registro escolar duas ou mais reprovações e com pouco acesso aos bens culturais como: teatro e livros. Qual texto será lido completamente com toda atenção e tempo disponível? Um poema de Drummond, com todas as especificidades do autor e do gênero, ou uma discussão com troca de xingamentos na rede social digital entre duas pessoas conhecidas da mesma cidade ou bairro. Qual desses eventos comunicativos terá maior interação? Muito provavelmente Drummond nem será lembrado tendo em vista que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 21). O que se discute aqui, não é dizer que uma pessoa com as características citadas não poderá ler Drummond ou outro poeta, mas, diante das condições sociais e ainda a falta que lhe faz o letramento, um texto se sobressai ao outro.

Compreendendo a leitura a partir de atividade interativa de produção de sentidos, torna-se indispensável a reflexão sobre a importância da seleção do texto, do livro que se pretende levar à aula. Esse material precisa ser adequado ao público que o receberá ponderando situações tais como: qual texto literário usar na Educação de Jovens e Adultos? O que pode ser abordado com essa leitura? Quais conhecimentos de mundo estarão atrelados ao texto literário que pode ser explorado na sala de aula? Assim, o planejamento da leitura contribui, contribui de forma significativa, para que se tenha êxito na execução da atividade.

A leitura será prazerosa ou não por estar diretamente ligada ao objetivo: o porquê ler isso ou aquilo. Dessa forma, é determinado o que será buscado e quais serão as leituras preferidas pelos estudantes. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 19): “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”.

2.2 A leitura literária na escola e suas problemáticas

Entendeu-se, a partir do que foi discutido no tópico anterior, que a escolha de um conto, poema, vídeo, música, tem suas especificidades e critérios diferentes, além de uma suma importância para um trabalho eficaz. Dessa forma, inerente à atividade, é necessário refletir quais os métodos que serão adotados e qual o caminho ideal a se chegar ao objetivo que se quer desenvolver a partir daquele texto. No entanto, em algumas situações, o texto literário está em segundo plano e o que mais interessa são outras questões.

Trabalhar com a literatura na sala de aula é uma atividade desafiadora que pode ser exitosa ou não dependendo do texto, dos discentes, de como a leitura foi planejada e aplicada. É uma atividade que exige um bom plano de aula, uma boa fundamentação teórica para que se saiba o que realmente está fazendo e qual perspectiva se quer alcançar. É preciso pensar nos objetivos da leitura, a qual deverá ser norteadora para o que se pretende desenvolver.

Porém, a literatura, por vezes, é vista como apenas um estudo dos poemas e outros gêneros escritos em um determinado tempo, em um determinado lugar, preocupando-se apenas em identificar figuras de linguagem e organizar os textos em períodos, como se houvesse um muro separando o que foi Barroco, Arcade e depois chegado ao Romantismo jamais alguém voltaria a escrever em estilo Barroco, pois este se tornara obsoleto. Essa forma de ensino ainda prega que uma obra rompia com movimento literário anterior a ele fazendo crer que este autor agora é “inimigo, adversário, concorrente” dos outros que já escreviam antes de sua publicação. Ainda, é o modelo em que faz o estudante decorar características, lista de autores, algumas obras e, assim, acaba por não reconhecer a verdadeira função do texto literário. É certo que o conhecimento sobre os ideais dos movimentos artísticos podem auxiliar a entender as características e determinados contextos, “entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*”. (TODOROV, 2009, p. 31).

Mais um problema no ensino de literatura se dá justamente quando o professor tenta levá-la à escola e chega-se no uso de textos literários como apenas pretexto para a aula de análise linguística. Isso acarreta em distanciar o estudante da literatura, uma vez que será propagada a ideia de que texto é feito para ser lido e estudado na escola a fim de observar a sua sintaxe ou separar as palavras e analisar sua ortografia, não acrescentando algo de valor

ao seu cotidiano. Logo, não haverá interesse na leitura de livros completos, nem de contos, tampouco de crônicas.

Outro lado negativo do uso de textos para apenas ilustrar exemplos de figuras de linguagem e análise linguística é que há uma obra fragmentada, mas não em poucas páginas, ela está tão fragmentada que em seu conteúdo se encontra apenas o exemplo exato que se quer mostrar sobre o assunto que está sendo “trabalhado” no manual didático. Essa fragmentação de textos e obras ocasiona em um prejuízo na compreensão total do que se quer dizer. Com isso, haverá apenas a visão parcial e não do todo, logo, o estudante acostumando-se a essa visão ao se deparar com um texto completo se queixará de sua dimensão. Não sabendo que o acesso ao material completo favorecerá no hábito da leitura sem importar o tamanho do que será lido. Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017): “Quando estudamos com base em fragmentos, perdemos o todo de vista. Aprendemos a nos contentar com uma visão parcial das coisas. Esquecemos o outro lado da moeda, esquecemos as causas, esquecemos os outros, olvidamos o percurso!” (FERRAREZI Jr e CARVALHO, 2017, p. 80). Caminho, qual, não deve ser percorrido.

A fragmentação do texto, o pretexto para o ensino de gramática e a abordagem errônea sobre o texto literário apresentam-se como problemáticas que podem se resumir em outra, sendo esta, a mais grave, já que dela advém às demais. Por parte dos professores, a falta de formação ou o não “gostar” de ensinar literatura atrapalha o caminho para o ensino da leitura literária, bem como na forma da utilização dela em sala de aula acarretando nos problemas elencados. O não tratar do conceito de literatura no meio pedagógico interfere na qualidade do ensino (LAJOLO, 1993) fazendo com que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. (TODOROV, 2009, p. 27).

2.3 Estratégias de leitura: o seu ensino

Dessa forma, pode-se pensar na elaboração de três tipos de avaliações, as quais Solé chama de *avaliação inicial*, *avaliação formativa* e *avaliação somativa*² (SOLÉ, 1998, p. 164). Não se constitui em um método ou forma rígida de ensino de leitura, mas apresenta-se com uma das formas de se obter dados a fim de se poder determinar o que vai ser ensinado.

² Grifos do original

A avaliação inicial ou como esta pesquisa denomina diagnóstico inicial, se trata de uma sondagem através de questionários que deem conta de diversas habilidades concernentes à competência leitora. O ideal é que se baseie numa espécie de matriz oficial a nível estadual ou federal que mencione esse conjunto de habilidades que compõem a competência.

A avaliação formativa acontece por meio de atividades que irão trabalhar as habilidades diagnosticadas com fragilidades na etapa anterior. Assim, será possível planejar como cada atividade irá se adequar, considerando o texto ideal para trabalhar determinada habilidade através da construção conjunta e participação guiada (SOLÉ, 1998, p. 78) do estudante pelo professor. Deve-se notar, por exemplo, que alguns textos narrativos possibilitam trabalhar algumas habilidades e textos em versos irão tratar de outras habilidades, contudo podendo convergir na maioria delas.

A avaliação somativa é o processo após a formativa, assim como a primeira etapa, é através de questionário, sem auxílio do professor, que será mensurada cada habilidade podendo comparar esta etapa com a primeira com vistas a verificar se o trabalho com aqueles textos para aquelas habilidades retorna em aspectos positivos ou não.

2.4 Considerações

Postas aqui as problemáticas referentes à leitura literária na escola; esclarecido o que se entende por leitura nesta pesquisa, se faz necessário considerar fatores para que se possibilite um trabalho eficaz com a leitura em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Identificar o que os estudantes já praticam de leitura é o que pode determinar quais textos, autores, gêneros podem facilitar o trabalho. Considerar os aspectos sociais e cognitivos ajuda na tomada decisões, portanto o trabalho com a leitura não deve ser iniciado sem antes ter contato com os estudantes, pois mesmo com atividades trabalhadas em anos anteriores, nada garante que uma turma será igual a outra nos aspectos de interesse e formação acadêmica, visto que ora tem-se uma turma com menor proficiência em leitura, ora tem-se turma que possibilita inúmeras atividades de leitura.

Depois de feita a identificação referente a que tipo de leitura é interessante para determinada turma, ainda é necessário perceber que ao se questionar os estudantes: “o porquê

de ir à escola?”, provavelmente responderão que estão lá para aprender, pois bem, se é para aprender não se pode ficar somente no que já conhecessem, pois dessa forma não aprenderiam nada por já conhecerem o que está sendo trabalhado. Limitar o que os estudantes já dominam é limitar sua capacidade cognitiva além de negligenciar o próprio trabalho de professor.

Para que o aluno se torne um leitor proativo, que busque suas próprias leituras e encontre o que mais gosta de ler, é preciso ensiná-lo a ler. Mostrar que eles são capazes de fazer inferências; de identificar o que é uma opinião sobre um fato ou o que seja realmente um fato; de observar o tema de um texto e diferenciar a parte principal da secundária e ainda despertar à valorização e apreciação da literatura.

Com isso, o presente trabalho não afirma que os questionários irão melhorar a proficiência dos estudantes, tampouco que após respondê-los estão aptos a ler Machado de Assis, Drummond ou Olavo Bilac. Os questionários são as ferramentas para que se possa mensurar o que se tem antes e depois do processo do ensino da leitura. Não se pode cobrar do estudante da EJA o que nunca lhe foi ensinado, dessa forma não é possível cobrar que ele consiga, com facilidade, identificar efeitos de humor ou ironia, inferir o sentido de determinadas palavras ou expressões.

Contudo, concomitantemente em que se ensina a ler é importante pensar em como despertar o gosto, o encantamento pelo texto literário. É preciso fazer uma boa seleção de textos de acordo com a turma em que a atividade será feita, principalmente quando se trata de turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possuem suas especificidades conforme já fora comentado no capítulo anterior. Então, “devem-se procurar modos pedagógicos inovadores para fixar habilidades tipicamente aprendidas na escola e insistir na prática de ações culturais, tornando pleno o acesso aos bens culturais” (MOLLICA e LEAL, 2009, p. 33). Dessa maneira, fazendo o estudante compreender que pode conhecer, se debruçar sobre a literatura e notar como ela faz parte de si.

Entende-se que é um processo complexo que lida com diversos fatores que poderão contribuir para o sucesso ou fracasso da atividade de leitura, porém quando os objetivos da leitura estão bem determinados, pensando no seu exercício, levando em consideração os diagnósticos realizados na sala de aula e cultivando o encantamento pela função poética do texto literário (ANTUNES, 2003, p. 72) a probabilidade de um resultado positivo é bem maior do que elaborar atividades aleatórias com intuito de zero ou dez.

3. NAS ENTRELINHAS: POSSÍVEIS ANÁLISES DOS TEXTOS USADOS NAS ATIVIDADES

Dentre os textos literários escolhidos para as atividades em sala de aula há narrativas em prosa e em versos. Enquanto prosa nesta pesquisa trabalhou-se com o gênero crônica, que se trata de uma possível cena de rua que possibilita a sua redação em poucas linhas com tom humorístico ou reflexivo a fim de entreter o leitor. Possui, ainda, uma linguagem de fácil assimilação, com pouco uso ou nenhuma metáfora. Para compreender o que está posto não exige a necessidade de recorrer a auxílio externo, como dicionários.

Dos textos em versos trabalhou-se com poemas que são compostos por recursos estilísticos como comparação, sinestesia e principalmente metáforas. São poemas ricos em discutir temáticas que revelam o próprio ser humano em sua magnitude. Ora pelo que observa, ora pelo que supõe ter vivido. Esse aspecto de abordar o que poderia ter acontecido sem ter o compromisso de ser realidade é que faz a função poética vir à tona.

Concernente a isso este capítulo será dedicado a apresentar possíveis considerações sobre alguns dos textos trabalhados em sala de aula no caderno de atividades. Cada texto foi escolhido justamente devido a sua especificidade de como abordar determinado tema e ideia principal. Além de considerar o que fora discutido nos parágrafos anteriores, foi levado em consideração o estudantes da IV (quarta) fase da Educação de Jovens e Adultos. Bem possível que se comente sobre a falta do gênero cordel já que o contexto sócio-histórico permitiria esse trabalho. De fato, seria, porém, como explícito no capítulo referente a EJA, os estudantes dessa turma já o tinha como prática de leitura, dessa forma, a escolha não limitou-se ao que os estudantes já conheciam.

3.1 Pneu Furado

O texto “Pneu Furado” de Luís Fernando Veríssimo é uma crônica (MOISÉS, 2014). O seu título é o mote através do qual se origina toda a trama. Possui uma linguagem de fácil compreensão e possibilita um bom trabalho com habilidades como: localizar uma informação implícita.

O texto tem a presença de um narrador observador, aquele que vê e narra os fatos, uma moça bonitinha e dois homens. A trama se inicia quando um dos homens observa uma moça ao lado de um carro com o pneu furado e ele se dispõe a trocar o pneu.

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé, ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar”. Ele trocava o pneu.

Característico das crônicas é possível observar a descrição da cena a fim de que o leitor possa, em seu imaginário, construir a cena pelo que ele entende de carro, pneu furado e moça tão bonitinha capaz de fazer alguém parar com intuito de ajudá-la. Em seguida encontra-se o diálogo entre o homem e a moça.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.
- Não – respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?
- Não – disse a moça.
- Vamos usar o meu – disse o homem.

É um diálogo curto com turnos de fala bem definidos. Porém para quem conhece ou tem um carro, sabe que esses equipamentos são primordiais em um veículo. A partir disso, surge um questionamento: se o carro era da moça, por que ela não tinha as ferramentas? A resposta vem logo na próxima parte do texto.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

No primeiro período, é construída a descrição da cena com a sequência dos passos necessários para que se troque um pneu, mas demonstrando o interesse do homem: “sob o olhar da moça”. O segundo período já revela o humor da crônica, pois o carro não era da moça e aqui acha-se a resposta do porquê ela não possui as ferramentas. O próximo período é mais uma vez descritivo e sequenciado, dando um ritmo ao texto. No quarto período tem-se o início do desfecho da crônica.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

Para o desfecho, mais um diálogo curto, dessa vez já sem a intervenção do narrador para identificar os turnos das falas. Aqui o primeiro homem busca uma explicação para justificar a troca do pneu, quando, na verdade, já ficou claro, ao leitor, que o motivo da troca não foi sua compulsão por pneus, mas a intenção de ajudar a jovem, que ao seu ver era a dona do carro.

Apresenta-se uma situação em que um homem tenta impressionar uma mulher a fim de manter contato, permite-se entender isso quando ele usa o próprio pneu para trocar. Mostra-se um interessante texto para o trabalho com a leitura na Educação de Jovens e Adultos por ser possível de acontecer situação semelhante, senão já aconteceu.

3.2 A velha contrabandista

A crônica de Stanislaw Ponte Preta não é construída a partir do que o narrador observou, mas sobre o que lhe foi contado, ao afirmar por duas vezes: “diz que”, com indícios de que o fato não aconteceu sob as suas vistas. Nota-se, ainda, os poucos detalhes na descrição e caracterização das personagens que movimentam a trama através de diálogos – intermediados pelo narrador da história – que apontam para os entraves que acontecerão, característico do gênero em questão.

Possui apenas duas personagens e um mote: o saco de areia. Já no título é possível depreender que se trata do acontecimento de um crime que pode ter ocorrido por uma pessoa idosa ou sendo possível que a partir do uso da palavra “velha” tenha-se o intuito de indicar uma mulher experiente sem relação direta com a sua idade biológica.

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Nessa primeira parte do texto consegue-se entender que se trata de uma mulher idosa, quando afirma “velhinha que sabia andar de lambreta.” Apresentando-se como uma informação necessária, visto que nem toda pessoa idosa tem a habilidade de pilotar. É possível observar que o narrador sente-se a vontade para inserir um comentário sobre o fato ao expressar “tudo malandro velho” se referindo às pessoas que trabalham na citada fronteira, na Alfândega, órgão responsável pela fiscalização de entrada e saída de mercadorias para fora do país ou que dele sejam originados, cobrando impostos quando necessário e apreendendo o que for irregular.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Neste momento do texto, apresenta-se o primeiro diálogo entre as duas personagens da história ao mesmo tempo em que se estabelece o conflito que é o fiscal desconfiar que a senhora carregava outra coisa no saco. A sua desconfiança é de tanta veemência que se utiliza da linguagem de forma a querer intimidar a idosa, que se tivesse com mercadoria irregular iria acabar entregando-se, pois ficaria assustada diante do fiscal e o que ele representara no contexto. No entanto, o fiscal é que é surpreendido pela calma e idoneidade da idosa. Porém, o fiscal permaneceu cético referente a isso.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:
- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?
- O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.
- Juro – respondeu o fiscal. – É lambreta!

Aqui ainda existe o conflito, o clímax e o desfecho da história. Por mais uma vez, o fiscal tenta intimidar a idosa principalmente a referenciar o tempo de serviço naquela atividade e afirmar que entende o suficiente de contrabando para conseguir identificar que ela estava contrabandeando algo. Após a confirmação de que só havia areia no saco, o fiscal resolve ir de encontro os seus princípios éticos e implora em saber o que realmente acontecia e a velhinha, enfim acaba com o mistério. O humor do texto é desencadeado na última frase o que surpreende o fiscal e a todos que leem.

3.3 Grito Negro

É um poema da literatura africana de língua portuguesa do poeta moçambicano José Craveirinha. O título do poema já sugere uma leitura importante, já que nele o “Negro” aparece como adjetivo, sendo uma característica do “Grito”. É possível pensar que sua disposição também revela a utilização de um recurso – tratado como figura de similaridade – chamado sinestesia (GOLDSTEIN, 1987, p. 65) quando se associa diferentes impressões sensoriais em situações que não acontecem naturalmente. Nesse caso, “grito” relacionado a audição e “negro” a visão, por se tratar de cor. Ainda é cedo para assimilar a ideia principal do texto.

Na primeira estrofe, porém, nota-se que o poema se trata de uma denúncia ao que se conhece por escravidão. A forma como fora escolhida para tratar o assunto, revela que o Negro escravizado se reconhece nessa condição sub-humana de trabalho. Ainda é exposto o que o eu-lírico sente ao se encontrar dessa forma quando afirma a maneira como aconteceu até que se encontrasse assim. Ao afirmar que é carvão, depreende-se que o processo no qual o transformou em escravo, assemelha-se a produção do carvão, o qual é feito a partir da derrubada de árvores que oferecem madeira específica a essa fim, e como ela, ele é arrancado

brutalmente do chão, lhe é retirado a sua cultura, a sua origem, “a sua raiz” é quebrada para se tornar fonte de riqueza – mina – do patrão.

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina
Patrão!

Na segunda estrofe do poema o eu-lírico aponta que o patrão, o seu interlocutor direto, o faz que produza em grande quantidade, sendo a principal força do trabalho durante todos os seus dias de vida. Neste momento surge o verso com três palavras demonstrando que há esperanças da libertação acontecer um dia ao afirmar “mas eternamente não”.

E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não
Patrão!

Na terceira estrofe é perceptível de forma mais explícita o autorreconhecimento da condição de escravizado – o que se repete na sexta estrofe – e que assim como o carvão tem força para produzir o que se necessita e ainda mais.

Eu sou carvão
e tenho que arder, sim
queimar tudo com a força da minha combustão.

Importante ressaltar que é possível perceber que o eu-lírico é o próprio escravo consciente que vive sob exploração, que precisa ser útil ao patrão até o momento em que será libertado. Aqui ainda pode se estabelecer dois parâmetros para libertação: (i) libertação enquanto alforria, ser liberto do trabalho e poder viver sua cultura de forma livre; ou (ii) libertação após a morte, levando-se em consideração que estar morto poderia ser melhor do que viver na condição de escravo. Isso é permitido inferir a partir dos versos em que se diz “arder vivo como alcatrão, meu irmão / até não ser mais a tua mina”.

3.4 Navio negreiro

Trata-se de um poema de Castro Alves, dividido em 6 (seis) partes, chamadas de cantos. Para o uso na turma da Educação de Jovens e Adultos, foi necessário fragmentar sem que se perdesse o sentido global da obra. Devido a isso se escolheu o canto IV (quatro), o qual, será objeto de análise, possui uma série de descrições do que poderia ter acontecido nos navios negreiros no caminho da África ao Brasil. Sendo assim, diferenciando-se a Literatura da História, já que esta conta o fato enquanto aquela conta como poderia ter acontecido (MOISÉS, 1968).

O título já sugere que a temática a ser desenvolvida em seus versos será sobre o processo de escravidão que aconteceu no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Nos cantos anteriores ao que aqui será analisado o eu-lírico “sobrevoa” o oceano atlântico observando o horizonte, admirando-se com tamanha beleza sendo difícil distinguir o que era o céu e o oceano. Nesse momento de deslumbrar-se com a beleza do oceano, observa-se uma navegação que chama a atenção do eu-lírico que a vê através dos olhos de um Albatroz e pede para que ele desça até que se possa notar o que acontece na embarcação. Ao se deparar com a situação inicia-se o canto:

Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.
 Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...

Nesse trecho do canto, o que se observa é comparado aos escritos de Dante Alighieri no que concerne ao “inferno” presente na Divina Comédia. O clarão que surge a partir da parte mais elevada na popa do navio “tombadilho” é vermelho. Não um simples vermelho, mas o proveniente de sangue, que de tamanha quantidade banhava a embarcação. Descreve-se ainda a forma como uma imensa quantidade de homens (legiões) negros dançavam ao som do açoite e do tinir de ferros.

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

Nessa estrofe fica claro que não havia apenas homens na navegação. Apresentam-se mulheres que passam necessidades, incluindo fome, o que se confirma mais adiante no verso “A multidão faminta cambaleia”. Elas carregam consigo seus filhos, algumas ainda em fase de amamentação o que não acontece, visto que delas apenas saía sangue. As mulheres que não tinham filhos também estavam a bordo com desejos e arrependimentos sem sentido, já que nada valerá a partir de agora.

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais ...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 E voam mais e mais...

Aqui é mencionado, mais uma vez, o som que se fazia para as danças, uma “orquestra irônica” porque se tocava com o chicote nos negros de tal forma que soava estridente. Além disso, mais a frente afirma-se “E chora e dança ali!”, “Cantando, geme e ri!”, sugerindo os sons que se tem para compor a dança, a festa. Indica-se, ainda, a presença de idosos também, “se o velho arqueja”, ainda deixando explícito que toda e qualquer movimentação dos escravizados era necessário surrá-los. É possível afirmar isso a partir da conjunção subordinativa “se” enquanto causal, indicando que os gritos e o estalar do chicote acontece “Se o velho arqueja, se no chão resvala”

No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."

Com o emprego da conjunção adversativa “No entanto” revela que o capitão da embarcação não se incomoda com “crianças”, “choro”, “gritos” de tal forma que observa, tranquilamente o céu “fitando”. O verso “tão puro sobre o mar” sugere que a calma ou frieza do capitão perante os acontecimentos ali explícitos e ainda incentiva que se tenham mais açoites para que ele assista os negros dançando ao som “E ri-se a orquestra irônica, estridente”.

Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

Volta a utilizar-se da comparação entre a cena ali presente e a obra de Dante Alighieri. É exposto nessa última parte mais uma vez a existência dos “Gritos, ais”, a partir disso depreende-se que a repetição dessas palavras seria para sugerir a intensidade e quantidade, em grande escala. Ainda, é mencionado o aspecto religioso aparecendo de forma tímida, como se uma minoria se apegasse a isso. Mesmo assim, diante de tamanho sofrimento alguns rogam em seus algozes as maldições tanto quanto puderam, concomitantemente a isso outros rogam preces para que o sofrimento termine.

3.5 Morte e Vida Severina

No texto “Morte e Vida Severina”, do pernambucano João Cabral de Melo Neto, tem a presença constante de diversas vozes que permeiam não só a obra em si, mas que demonstram o sertão pernambucano. Ainda mais, afirma-se, que revela o pensamento do próprio sertanejo em galgar algo melhor que ficar esperando a chuva para molhar a terra.

A parte utilizada na atividade foi a que se entende por introdução ou o momento em que Severino se apresenta ao leitor e é a ela que será dedicada a análise. Separou-se em partes para que se pudesse estabelecer uma contextualização entre o que se analisa e o texto para que seja possível compreensão do que se pretende dizer.

— O meu nome é Severino,
 como não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;

Neste trecho, é quando o nome de Severino é revelado. O segundo verso, permite observar que se relaciona ao nome de batismo ao afirmar que “não tenho outro de pia”, fazendo referência a pia batismal. No quarto verso “que é santo de romaria”, revela que do

lugar de onde está Severino existem tantos quantos Santos da igreja católica, estabelecendo, portanto uma comparação. “Severino de Maria” mostra sobre como se nomeiam as pessoas no interior pernambucano, onde geralmente associa-se a pessoa diretamente com aquele mais velho, porém se a pessoa de quem se fala é solteira esta ainda “pertence” aos pais; mas, quando emancipa-se, troca-se os pais pelo cônjuge. Nesse caso, a preposição “de” estabelece uma relação de posse, ficando subentendido “Severino filho de Maria”, como omite-se o grau de parentesco a fim de conseguir identificar mais rápido, fica apenas o “Severino de Maria”.

Severino permanece mais 10 (dez) versos comentando sobre como de fato ele é conhecido até que ele começa a relacionar melhor para não confundir o leitor, ao qual demonstra respeito aos usar “vossas senhorias” e diz:

Como então dizer quem falo
 ora a Vossas Senhorias?
 Vejamos: é o Severino da Maria
 do Zacarias, lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.

Severino não se satisfaz com a definição de si mesmo, pois como ele ainda havia outros Severino, filhos de outras Marias, que foram mulheres de tantos outros já finados Zacarias no mesmo lugar seco, sem abundancia de vegetação. Ele ainda afirma:

Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas
 e iguais também porque o sangue,
 que usamos tem pouca tinta.

Reafirma-se enquanto Severino igual aos demais que ali habitam. Iguais por passar fome juntos. Infere-se isso ao afirmar “mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra”, pois a noção de cabeça grande se dá quando o corpo é muito magro, nesse caso, tão magro que o pescoço mal consegue sustentar o peso da cabeça. Ainda é possível perceber que o equilíbrio está associado a tristeza profunda pela falta de alimento e mal consegue erguer a cabeça tamanha depressão. Os versos abaixo confirmam a fome ao afirmar “as pernas

finas” e “o sangue, que usamos tem pouca tinta.” Fazendo referência à anemia, doença que por falta de ferro e outros nutrientes acaba por deixar o sangue mais diluído.

Depois de mencionar a fome e uma doença que assola os sertanejos pernambucanos ele começa falar diretamente de como acontece a morte no sertão. De velhice, de emboscada, de fome, e comenta que não há idade específica para a morte Severina, pois ele ataca até “gente não nascida”, revelando aqui as altas taxas de mortalidade infantil. Lugares distantes não tinham acesso aos cuidados com a saúde e alimentando-se a ideia que se não nasceu, foi porque Deus não quis. A ideia da morte, Severina, está presente aqui, confirmando o que se pode interpretar já no título, um tanto quanto curioso, quando sugere uma ordem diferente do que se tem como fato, já que primeiro se vive e só depois que vem a morte, porém já aqui é revelado muito do que se entende por Vida Severina. Percebe-se que a única convicção que se tem é que antes de qualquer coisa, inclusive anterior ao nascimento, a morte, Severina, está para todos. Nessa concepção, o fato de nascer, conseguir sobreviver e crescer é motivo para se orgulhar e assumir a vida Severina.

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença é
que a morte Severina ataca
em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Agora, Severino volta a afirmar-se enquanto plural ainda com a mesma situação de querer amenizar a situação com trabalho duro; tentar que na terra surja alguma plantação e de querer que de uma terra seca, por enquanto infértil, arrancar pelo menos um roçado:

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar terra
sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.

No último trecho do que se tem por parte introdutória da obra, Severino retoma a ideia inicial de apresentar-se e agora deixar de ser plural e voltar a ser o único a sair de suas terras com destino a capital pernambucana. Isto pode remeter que nos versos anteriores ele fez questão de deixar claro para o leitor que ele estará nessa história como apenas uma pessoa, mas na realidade demonstra toda a vivência de um povo conhecido como sertanejos. Observa-se que as características atribuídas a ele, por ele mesmo, também se fez aos demais que lá habitam, pois a sua afirmação, “somos Severino iguais em tudo na vida”, aparece mais de uma vez reforçando a ideia de que Severino é um povo e não uma pessoa. Nessa situação, Severino revela-se uma metáfora para falar sobre o sertão pernambucano.

Mas, para que me
conheçam melhor
Vossas Senhorias e melhor
possam seguir a história
de minha vida, passo a ser
o Severino que em
vossa presença emigra.

O poema é declamado por Severino, nome típico do interior, representando, assim, todos os outros sertanejos que atendem por João, José, Maria, Sebastiana e tantos outros. Severino não é passivo, ele é forte o suficiente para escolher viajar tanto em busca de melhoria. Realidade condizente com os dias atuais quando dezenas de jovens Saloenses deixam as casas de seus pais e viajam com destino ao Sul e Sudeste do país com intuito de melhores condições. Dessa forma, os estudantes encontram aqui uma aproximação com o texto literário, não por ser em versos, não por ser de João Cabral, mas sim porque a linguagem literária consegue estabelecer conexão do homem consigo mesmo de forma que outro texto não consegue realizar, mesmo não sendo responsabilidade do texto literário de revelar os fatos. Devido a isso que esse texto fora escolhido para atividade com os estudantes.

4. O caderno de atividades e sua aplicação em sala de aula

Nessa seção tem-se o caderno de atividades que fora desenvolvido de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo a atividade 1 (um) a única a ser construída de forma antecipada, já que a partir dela é que se elaborou as 4 (quatro) atividades que trabalham as expectativas de aprendizagem. A 6ª (sexta) atividade chama-se de verificação de aprendizagem, pois foi a qual permitiu que extraísse os resultados finais a fim de comparar com os dados iniciais.

No caderno é possível encontrar textos e questionamentos. Está escrito com os verbos conjugados no modo imperativo a fim de indicar os passos que essa pesquisa realizou durante a aplicação.

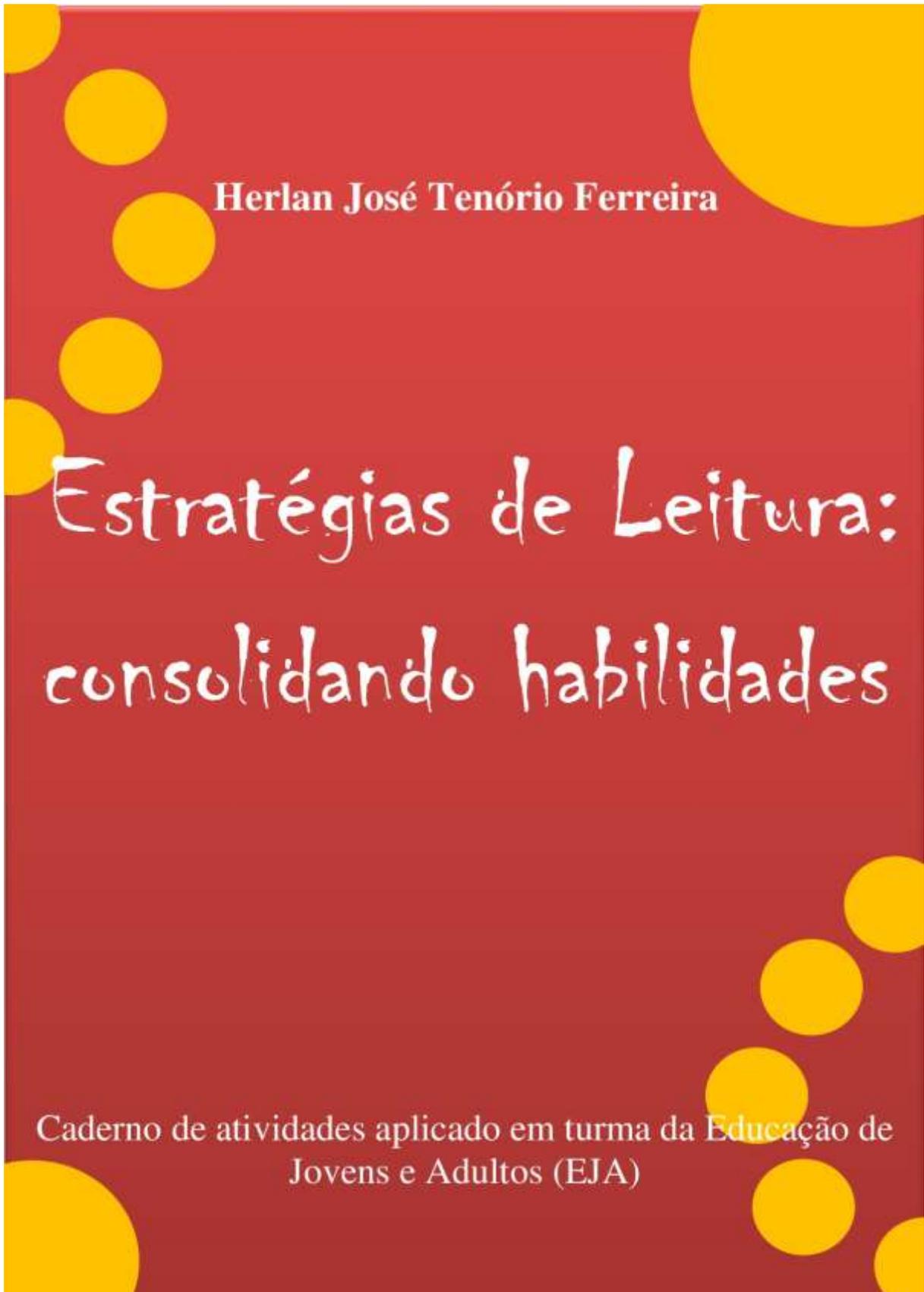
A construção das atividades sugere a seguinte ordem-padrão nas atividades 2 (dois) e 3 (três): (a) questiona-se aos estudantes o tema do texto a partir do título, etapa que Solé (1998) nomeia por previsão; (b) leitura do texto literário; (c) tem-se acesso a informações sobre a obra e autor; (d) série de questionamentos os quais são mediados pelo (a) professor (a) com objetivos determinados a fim de que os estudantes possam construir suas habilidades diante das questões e observações.

Na atividade 2 (dois) houve o processo em que o (a) professor (a) necessita mostrar como se consegue construir a ideia principal de um texto, sempre com questionamentos fazendo os alunos refletirem e participarem do processo que Solé (1998, p. 78) denomina de “construção conjunta e de participação guiada.”, o que, na verdade, aconteceu durante todo o processo, com exceção da atividade diagnóstica e a verificação de aprendizagem.

Nas atividades 4 (quatro) e 5 (cinco) há as mesmas etapas, porém com alteração na etapa (b), pois aqui se apresentam textos anteriores ao texto literário, o que nesta pesquisa denomina-se preparação, etapa na qual poderá auxiliar o envolvimento dos estudantes no contexto temático do texto literário, dessa forma notou-se que não houve impacto negativo ao se deparar com os versos. O primeiro texto pode ser uma música, imagem estática ou vídeo que abordará tema semelhante ao do texto literário.

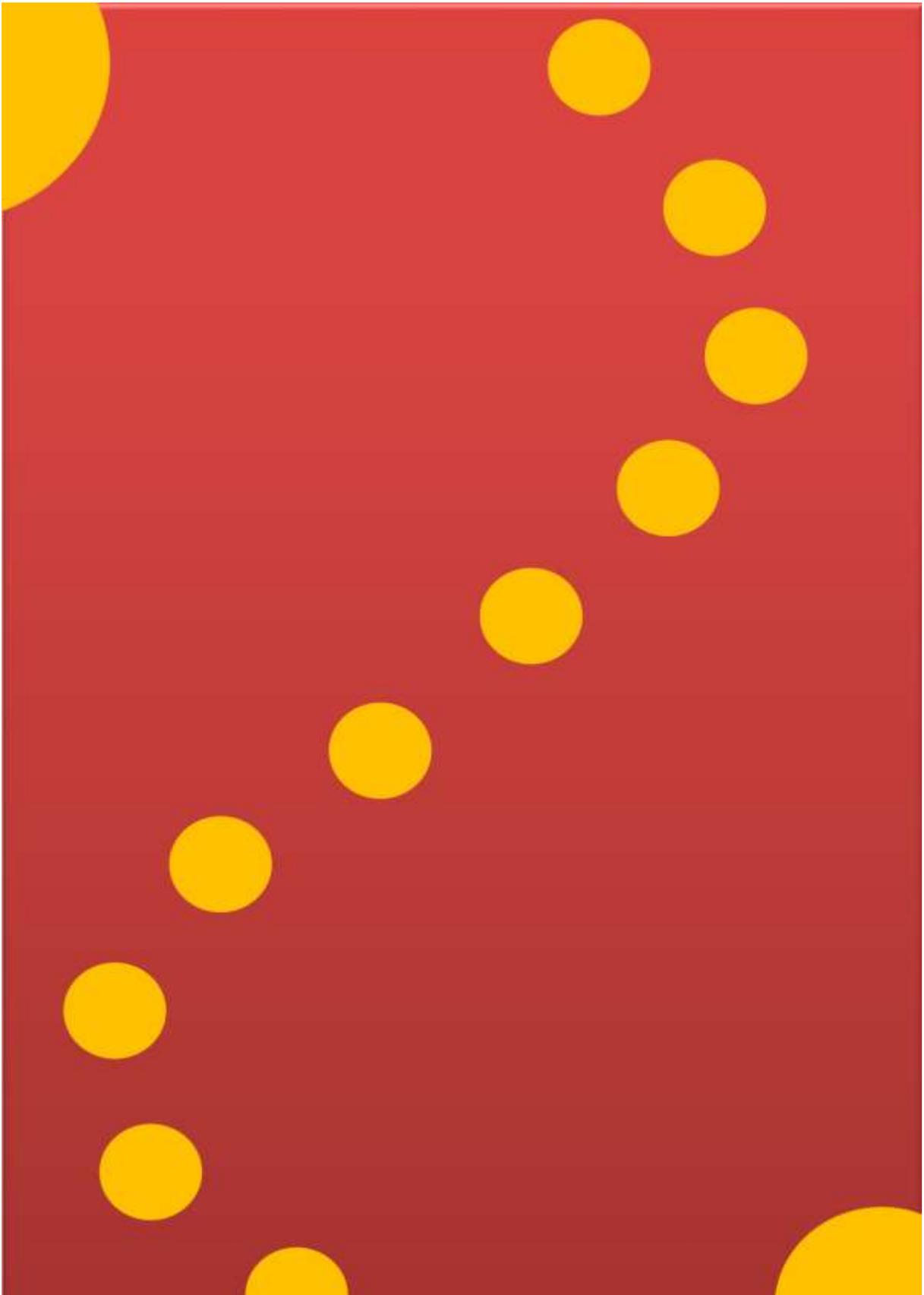
A seguir, o caderno de atividade e na próxima seção, detalhes sobre a aplicação das atividades.

Imagem 1 - capa do caderno



Fonte: próprio autor

Imagem 2 - verso da capa do caderno



Fonte: próprio autor

Imagem 3 - introdução do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Introdução

Estas atividades aqui expostas pretendem diagnosticar (atividade 1) os níveis de leitura a partir de três Expectativas de Aprendizagem (EA) constantes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Educação de Jovens e Adultos, do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012), que estão aqui apresentadas como os objetivos a serem alcançados.

Tendo em vista que essa atividade seja apenas uma sugestão, a partir do que aqui for exposto, o (a) professor (a) pode adequar à realidade da turma, pois esta **fora preparada com vistas a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (IV Fase)**. Os textos, bem como questionamentos, devem ser tomados apenas como ponto de partida e não como único meio de diagnóstico, mesmo acreditando que seja suficiente, o (a) professor (a) deve sentir-se a vontade para acréscimos.

Compreende-se que uma sequência didática seja fechada em si e **tudo o que está posto seja exequível independente de turma, professor ou escola**, subtendendo-se que o passo-a-passo constitui-se em tarefas primordiais para o sucesso. Porém, essas atividades construídas não têm o intuito de ser o único meio para o desenvolvimento das expectativas EA08, EA10 e EA23 (PERNAMBUCO, 2012: 39-40), mas sim, **apresentar-se como uma das possibilidades**.

Os objetivos aqui expostos foram determinados a partir da verificação de quais habilidades necessitariam ser trabalhadas após a aplicação da atividade 1, sendo as demais atividades **a fim de consolidar as habilidades**, porém a atividade 6 é que se verifica se houve efeito positivo na aplicação das atividades.

Objetivos

1. Desenvolver, no estudante, a percepção para localizar informações explícitas em um texto (EA08);
 2. Dar meios para o estudante inferir uma informação implícita em um texto (EA10);
 3. Possibilitar que o estudante possa inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros (EA23).
 4. Abordar diferentes estratégias de leitura conforme Solé (1998)
-

Imagem 4 - início da atividade diagnóstica do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 1 – Diagnóstico das habilidades.

Nesta atividade será possível identificar quais **Expectativas** já estão consolidadas e quais ainda precisam ser trabalhadas. Caso o estudante atinja 100% de acertos referentes àquela habilidade, depreende-se que esta não precisa ser trabalhada.

Texto 1



1. (EA14) Existem dois sinais de pontuação. Respectivamente, no contexto da tirinha, eles indicam:
 - a) Dúvida e certeza.
 - b) Dúvida e dúvida.
 - c) Certeza e dúvida.
 - d) Certeza e certeza.
2. (EA10) No segundo quadrinho, o cachorro não se preocupa com a chegada de Charlie Brown porque:
 - a) Estava distraído olhando o sorvete que estava fora de seu alcance.
 - b) Queria distrair o Charlie Brown para comer o sorvete.
 - c) Preocupava-se em uivar na hora correta para outros cachorros.
 - d) Não há relação entre Charlie Brown e o cachorro nessa tirinha

Imagem 5 - continuação da atividade diagnóstica do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Texto 2: A raposa e as uvas III

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

"Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes".

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

Texto acessado em 03 de Março de 2018 às 13h47min. Disponível em:
<http://www1.uol.com.br/criancas/fabulas/noflash/raposa.html>

- | | |
|---|---|
| <p>3. (EA58) O período em que se considera uma opinião é:</p> <p>a) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas."</p> <p>b) "a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas."</p> <p>c) "exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira"</p> <p>d) "era disso que eu precisava para adoçar minha boca"</p> | <p>4. (EA21) "Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira". A raposa afastou-se da videira porque:</p> <p>a) Conseguiu comer as uvas</p> <p>b) Não conseguiu comer as uvas</p> <p>c) O cacho de uvas estava azedo</p> <p>d) Apostou e perdeu a aposta</p> |
|---|---|

Texto 3: "Chatear" e "encher"

Um amigo meu me ensina a diferença entre "chatear" e "encher". Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

—Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

—O Valdemar, por obséquio.

—Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

—Mas não é do número tal?

—É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

—Por favor, o Valdemar chegou?

—Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

—Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

—Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

—Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

—Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

Imagem 6 - continuação d atividade diagnóstica do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Texto acessado em 03 de Março de 2018 às 13h37min. Disponível em:
<https://www.pensador.com/frase/MTQwMTAzNQ/>

5. (EA09) De acordo com o texto 3, as palavras "chatear" e "encher" têm o mesmo sentido de, respectivamente,:
- Agradar e incomodar
 - Passar dos limites e incomodar
 - Agradar e passar dos limites
 - Incomodar e passar dos limites
6. (EA12) Em qual das expressões abaixo é responsável por revelar o humor do texto:
- Vê se te manca, palhaço.
 - Por favor, o Valdemar chegou?
 - Alguém telefonou pra mim?
 - Daí a dez minutos, liga de novo.
7. (EA09) Na expressão "O Valdemar, por obséquio" a palavra destacada pode ser substituída sem perder o sentido por:
- obrigação
 - vontade
 - favor
 - Deus
8. (EA14) Na expressão "—Não chateia." O traço antes da palavra destacada indica:
- A fala de um personagem
 - A pergunta para um personagem
 - A opinião de um personagem
 - A dúvida de um personagem

Texto 4:



9. (EA12) De acordo com o texto 4, em que quadrinho se localiza o humor da tirinha?
- No último quadrinho
 - No penúltimo quadrinho
 - No primeiro quadrinho
 - Não há humor nesta tira.
10. (EA09) "Não vamos fazer absolutamente nada" aparece destacado para:
- Criticar a mãe da Mafalda.
 - Criticar porque as crianças nada fariam.
 - Criticar o governo, pois ele não faz nada.
 - Criticar o leitor que nada faz.
11. (EA10) O comportamento das crianças no último quadrinho é uma forma de:
- Reforçar o que a mãe da Mafalda falou.
 - Mostrar que são preguiçosos.
 - Induzir o leitor a por os pés à mesa.
 - Reforçar o texto verbal no balão da Mafalda.

Imagem 7 - final da atividade diagnóstica do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades 

12. (EA10) A partir dos rostos das crianças pode-se perceber que:
- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Não estão gostando da brincadeira. | c) Sentem-se maus pela brincadeira. |
| b) Estão adorando a brincadeira. | d) Não se importam com a brincadeira. |

Texto 5: ENERGIA SOLAR

Na geração fotovoltaica, a energia luminosa é convertida diretamente em energia elétrica. Nas usinas heliotérmicas, a produção de eletricidade acontece em dois passos: primeiro, os raios solares concentrados aquecem um receptor e, depois, este calor (350 °C - 1000 °C) é usado para iniciar o processo convencional da geração de energia elétrica por meio da movimentação de uma turbina. No aquecimento solar, a luz do Sol é utilizada para aquecer a água de casas e prédios (≈ 80 °C), o objetivo aqui não sendo a geração de energia elétrica.

Texto acessado em 03 de Março de 2018 às 13h58min. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Energia_solar

- | | |
|---|--|
| <p>13. (EA08) De acordo com o texto 5 "a energia luminosa é convertida diretamente em":</p> <p>a) Energia solar
 b) Energia elétrica
 c) Energia heliotérmica
 d) Energia por aquecimento</p> | <p>14. (EA23) Qual é a ideia central do texto 5?</p> <p>a) Explicar as variadas formas usadas para usar a energia solar
 b) Explicar as variadas formas erradas para usar a energia solar
 c) Explicar as variadas temperaturas através da energia solar
 d) Explicar as variadas formas de gerar energia no sol</p> |
|---|--|

Verifique com os estudantes em qual questão houve maior dificuldade. Como a intenção é identificar suas fragilidades, podemos utilizar esse mesmo teste explicando qual é a resposta correta e o porquê não ser outra resposta a fim de que eles compreendam melhor as habilidades avaliadas.

Imagem 8- início da atividade 2 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades **Atividade 2 – Discutindo as expectativas**

Este é o momento em que se iniciará o processo de desenvolvimento das expectativas de aprendizagens. **Adequar** o texto aos estudantes **é muito importante**. Cuidado para não tratar de temas totalmente desconhecidos. Por se tratar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, preferiu-se iniciar com crônica por ser um texto com linguagem mais simples, curto e humorístico.

Antes de ir direto à leitura **procure motivar os estudantes**. Comente que irão ler uma crônica que tem por título: Pneu furado. Questione sobre o que eles acham que vai acontecer nesse texto, assim, gera uma expectativa em relação ao que será lido. Anote as opiniões no quadro para que eles vejam.

A leitura pode ser silenciosa e/ou em voz alta. De preferência, solicite que eles leiam em silêncio e posteriormente, você lerá em voz alta para que eles percebam a pontuação e entonação.

Vamos à leitura!**Texto: Pneu Furado¹**
Luís Fernando Veríssimo.

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé, ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar?”. Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.
- Não – respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?
- Não – disse a moça.
- Vamos usar o meu – disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

¹ Texto acessado em 05 de Maio de 2018 às 18h:43min. Disponível em: <http://www.simplesmenteportugues.com.br/2009/11/pneu-furado-luis-fernando-verissimo.html>

Imagem 9 - continuação da atividade 2 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Chegou a hora de fazer alguns questionamentos em busca de informações. O ideal é que **respondam oralmente e você anote no quadro** para que todos vejam e caso queiram possam anotar. Busque, agora, informações explícitas (EA08):

- O carro pertencia à moça?
- Quem era o dono do carro?

Tente fazer novas perguntas que tragam acontecimentos explícitos, etc.

Professor (a), bem provável que esse seja **o texto mais fácil** para se trabalhar a Expectativa de Aprendizagem 10 (EA10), que visa fazer com que o estudante identifique uma informação implícita. Com poucos questionamentos você perceberá que eles identificarão, sem sua ajuda, algumas informações, como:

- Por que o homem trocou o pneu do carro?
- Por que ele disse ao dono de carro que tinha uma compulsão por trocar pneus?
- Ele perguntou se a moça tinha alguns equipamentos, por quê?

Neste momento, pergunte a eles o tema tratado no texto (EA23). Não se esqueça de **anotar no quadro algumas repostas, senão todas**. Ajude-os a identificar o tema, caso haja necessidade. Depois de coletar as resposta, indique como encontrar o tema. As marcações aqui representam períodos que localizam a ideia principal.

Texto: Pneu Furado

O carro estava encostado no meio-fio, **com um pneu furado**. De pé, **ao lado do carro**, olhando desconsoladamente para o pneu, **uma moça muito bonitinha**. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu **um homem** dizendo: "Pode deixar". **Ele trocaria o pneu**.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.
- Não – respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?
- Não – disse a moça.
- Vamos usar o meu – disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. **Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando**. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. **Dali a pouco chegou o dono do carro**.

- **Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.**
- **É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.**
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

Imagem 10 - final da atividade 2 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades 

A ideia principal desse texto pode ser considerado:

“Um homem que trocou o pneu de um carro achando que era de uma moça muito bonita, quando, na verdade, o carro era de outro homem.”

Neste momento, aborde sobre a parte técnica explicando o que é uma crônica e um pouco sobre Luís Fernando Veríssimo, não se preocupe em levar biografia, mas apenas algumas considerações sobre o autor. Informe que eles estudarão outros textos desse mesmo autor.

Professor (a), se os estudantes ficarem muito empolgados com esse texto, selecione 4 crônicas e escolha 1 aula por semana para fazer a leitura de uma daquelas crônicas. Não cobrarás exercícios. Poderás fazer questionamentos sobre o texto, mas nada que cobre deles. A primeira leitura seja você quem faça. No dia da segunda leitura pergunte se alguém se dispõe a ler para a turma. Repita o processo nos próximos textos.

Imagem 11 - início da atividade 3 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 3 – Exploração das Expectativas por parte dos alunos

Essa atividade tem o objetivo de verificar como os estudantes se saem sem o auxílio do (a) professor (a). Aqui os estudantes respondem, o (a) professor (a) corrige comentando questão por questão a fim de esclarecer eventuais dúvidas. Antes da entrega comenta-se o título do texto e pergunta-se: do que trata esse texto?

Texto: A velha contrabandista²
Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela³ passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.



Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

² Texto lido e extraído online em 21 de Maio de 2018, às 19h28min em: <https://www.pensador.com/frase/NTE3MzQ5/>

³ Imagem coletada através de pesquisa em portal online em 21 de Maio de 2018, às 19h37min, disponível em: https://www.google.com/search?q=a+velha+contrabandista&newwindow=1&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4w6zr_1HdAhXLg5AKHT6NAssQ_AUIDjgB&biw=1366&bih=657

Imagem 12 - continuação da atividade 3 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal. – É lambreta!

Questionamentos⁴

1. (EA23) Qual a ideia central do texto lido?

2. (EA10) Com areia no saquinho, a velhinha passava sempre por ali. Por que o saco de areia?

3. (EA22) A velhinha utilizou-se de sua inteligência para enganar o fiscal. Qual o tema tratado?

4. (EA13) O fiscal afirma: “Manjo essa coisa de contrabando pra burro”. O que isso significa?

5. (EA08) De acordo com a expressão: “ela adquirira no odontólogo”. Que dentes são esses?

6. (EA08) Qual é o desfecho da história?

7. (EA18) Organize enumerando os períodos abaixo, de acordo com a sequência dos fatos.

- () O fiscal verificou que só havia areia dentro do saco.
- () Mas, desconfiado, o fiscal passou a revistar a velhinha todos os dias.
- () Durante um mês, o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.
- () O pessoal da alfândega começou a desconfiar da velhinha.
- () Diante da promessa do fiscal, ela lhe contou a verdade: era contrabando de lambretas.
- () Todo dia, a velhinha passava pela fronteira montada numa lambreta, com um saco no bagageiro.
- () Então, ele prometeu que não contaria nada a ninguém, mas pediu à velhinha que lhe dissesse qual era o contrabando que fazia.

⁴ Os questionamentos foram extraídos e adaptados do site: <http://www.simplesmenteportugues.com.br/2009/11/atividade-interpretacao-de-texto-5.html>

Imagem 13 - início da atividade 4 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 4 – Literatura e outras linguagens: a consolidação das Expectativas de Aprendizagens

Professor (a), antes de levar para sala é importante que ouça essas músicas e compare-as com os textos que segue. Leva as letras das canções para os estudantes possam acompanhar. (se os links não funcionarem pesquise pelos títulos na plataforma online de vídeos).

Após a audição das músicas é importante que se levante questionamentos para o desenvolvimento das Expectativas de Aprendizagem. Não se faz necessária utilização de questionários. A discussão desses textos deverá decorrer oralmente.

[Edson Gomes - História do Brasil](#)

Exemplos de questionamentos:

1. Na música diz: “Um certo povo surgiu vindo de um certo lugar, forçado a trabalhar neste imenso país”. Quem é esse povo?
2. Em outro trecho revela: “Por isso é que a gente sempre está fazendo o papel menor”. Está se referindo ao mesmo povo que chegou ao Brasil ou aos seus descendentes?
3. Qual o tema dessa música?

[Grazzi Brasil & Paraíso do Tuiuti Versão Acústica](#)

Exemplos de questionamentos:

1. Qual o tema dessa música?
2. Há um trecho que diz: “Fui um Rei Egbá preso na corrente, sofri nos braços de um capataz”. Do que está sendo tratado nesse trecho?
3. “E assim, quando a lei foi assinada uma lua atordoada assistiu fogos no céu”. A que lei se refere esse trecho da canção?

Agora iremos ler um poema que tem por título “Grito Negro”. Qual o tema desse texto?

Imagem 14 - continuação da atividade 4 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

**Texto 1:
Grito Negro**

Eu sou carvão!
 E tu arrancas-me brutalmente do chão
 e fazes-me tua mina, patrão.
 Eu sou carvão!
 E tu acendes-me, patrão,
 para te servir eternamente como força
 motriz
 mas eternamente não, patrão.
 Eu sou carvão
 e tenho que arder sim;
 queimar tudo com a força da minha
 combustão.

Eu sou carvão;
 tenho que arder na exploração
 arder até às cinzas da maldição
 arder vivo como alcatrão, meu irmão,
 até não ser mais a tua mina, patrão.
 Eu sou carvão.
 Tenho que arder
 Queimar tudo com o fogo da minha
 combustão.
 Sim!
 Eu sou o teu carvão, patrão.

Nesse momento, comente sobre José Craveirinha e seus textos literários. Busque informações sobre o poema aqui disposto a fim de proporcionar uma contextualização.

Pode-se questionar aqui:

1. Por que a repetição da expressão: “Eu sou carvão!”?
2. Qual o assunto abordado no poema?
3. O final do poema é: “Eu sou o teu carvão, patrão”. O que isso revela?

Antes de distribuir cópias do texto a seguir, tente verificar se existe o livro na sua escola. Algumas escolas possuem o livro no acervo da Educação de Jovens e Adultos. A utilização do livro é de primordial importância. Mesmo que nessa momentos utilizaremos apenas um trecho para reflexão.

Agora iremos ler outro poema que tem por título “Navio negreiro”. Qual o tema desse texto?

Texto 2: Navio Nегreiro⁵

⁵ Acessado em 22 de Julho de 2018 às 16h:23min. Disponível em: <http://redememoria.bn.br/wp-content/uploads/2011/12/o-navio-negreiro.pdf>

Imagem 15 - final da atividade 4 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tínir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."
E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras
voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

Após a leitura do "Navio Negreiro" pode-se assistir a um trecho do filme [Amistad](#).

Em seguida, cabem questionamentos:

1. Do que trata o poema? Do que trata o filme?
2. São diferentes formas de linguagem, mas existe alguma relação entre elas?
3. Já conhecia algum desses textos? Tratam de apenas algo que já passou?

Sugestão: leve dicionários para que eles possam pesquisar uma palavra ou outra que possa ficar na dúvida ou gerar ambiguidade.

Questione aos estudantes se os textos lidos e as músicas ouvidas sugerem algum outro tema que possa ser debatido, ou seja, apresentar outro tema além do que está explícito. Assim, você trabalha as três Expectativas de Aprendizagem na mesma atividade. Identificação do tema que é uma informação explícita e ao encontrar outro tema, encontrará uma informação implícita.

Imagem 16 - início da atividade 5 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 5 – A literatura regional e outras expressões artísticas

Para iniciar essa atividade será necessário assistir mais um vídeo. Busque na plataforma online de vídeo por: [Calango Lengo](#).

Em seguida, pergunte o que os estudantes acharam do vídeo e se conhecem situação semelhante. Converse com eles sobre a falta de chuvas e o que acontece com a produção de alimentos em períodos de estiagem.

Agora relacione o vídeo com a música [Asa Branca](#):

1. Existe algo em comum entre a música de Luiz Gonzaga e o vídeo do calango?
2. Qual o tema da música, e do vídeo?
3. O Calango encontra uma solução para seu problema. Que solução é essa?
4. Na música, a pessoa também encontra a solução. Que atitude foi tomada?

Anote as respostas no quadro a fim de que possa consultar.

Lembre-se, o trabalho com o texto fragmentado não substitui a obra completa. Sempre busque trabalhar a obra completa e somente em seguida faça recortes para o trabalho junto as Expectativas de Aprendizagem

O texto literário aqui se trata de Morte e Vida Severina. Utilizaremos principalmente a parte introdutória. Antes de entregar o texto mencione o título e pergunte: a partir do título, o que vocês acham que será o tema tratado?

Exemplos de questionamentos:

1. O narrador se apresenta como Severino e que junto a ele existem muitos outros Severinos. Quem são esses tantos Severinos?
 2. Observe as últimas sete linhas. O que tem em comum esse texto e a música Asa Branca?
 3. Do que trata esse texto?
-

Imagem 17 - parte final da atividade 5 do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Morte e Vida Severina

João Cabral de Mello Neto

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino da Maria
do Zacarias, lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra magra
e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande

que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença é
que a morte Severina ataca
em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar terra
sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.
Mas, para que me
conheçam melhor
Vossas Senhorias e melhor
possam seguir a história
de minha vida, passo a ser
o Severino que em
vossa presença emigra.

Professor (a), organize com a escola data e local para um evento. É importante que os estudantes entendam como a literatura age socialmente, para isso, faremos um sarau. Sugestão: abertura com a música Asa Branca sendo dramatizada. Segue com o trecho introdutório de "Morte e vida Severina". Escolha mais poemas para compor o sarau de autores nordestinos: Jessier Quirino, Chico Pedrosa, entre outros que trate do nordeste na sua literatura.

Imagem 18 - início da verificação de aprendizagem do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 6 – verificação de aprendizagem

Texto 1: Urubus e Sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás. Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

"Onde estão os documentos de seus concursos?" E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

ALVES, Rubem. Estórias de Quem gosta de Ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.

1. (EA08) No primeiro parágrafo há uma informação sobre uma importante decisão tomada pelos urubus. Essa decisão foi:
 - a) Expulsar os sabiás.
 - b) Tornar-se cantores.
 - c) Entortaram o bico.
 - d) Acolher os pintassilgos.
2. (EA10) Com a chegada das outras aves, foi despertado nos urubus um único sentimento. Que sentimento foi esse?
 - a) Inveja da juventude das outras aves
 - b) Raiva da juventude das outras aves
 - c) Inveja do canto das outras aves
 - d) Raiva do canto das outras aves

Imagem 19 - continuação da verificação de aprendizagem do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

3. (EA08) Os urubus fizeram concursos "para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros". A esse urubu todos o chamavam:
- Com nomes pomposos
 - Instrutor
 - Urubuzinho
 - Vossa excelência
4. (EA10) "Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem" Esse trecho é a fala de uma personagem. Quem é essa personagem?
- Urubuzinho
 - Urubu titular
 - Vossa excelência
 - Pintassilgos tagarelas

Texto 2:



5. (EA14) A expressão: "**CADÊ O MEU CASACO?**" apareceu destacada no primeiro quadrinho indicando que:
- O Calvin está chorando
 - O Calvin está gritando
 - O Calvin está feliz
 - O Calvin está estudando
6. (EA12) o humor dessa tirinha está:
- No primeiro quadrinho quando o Calvin grita
 - No terceiro quadrinho quando Calvin levanta as mãos
 - No segundo quadrinho ao procurar em baixo da cama.
 - No último quadrinho, ao encontrar o casaco.

Texto 3: NO MUNDO DOS SINAIS

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

7. (EA58) A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:
- "os mandacarus se erguem"
 - "aroeiras expõem seus galhos"
 - "Sinais de seca brava, terrível!"
 - "Toque de saída. Toque de entrada."
8. (EA09) O texto tem por título: "**No mundo dos sinais**". Sinais de que
- O berrante é tocado pelo boiadeiro
 - A seca estaria assolando a região
 - "Os mandacarus se erguem"
 - "galhos queimados e retorcidos"

Imagem 20 - continuação 2 da verificação de aprendizagem do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

9. (EA08) O berrante é tocado para:
- Os boiadeiros e o gado
 - O gado e o estradão
 - Os boiadeiros
 - Os mulungus e aroeiras
10. (EA21) "Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem". Resolveram viajar
- Porque gostavam de viajar pelo mundo.
 - Porque "clareia o dia" e viajar a noite é perigoso.
 - Porque o boiadeiro toca o berrante.
 - Porque a seca impede de continuar ali.

Texto 4: SEM-PROTEÇÃO

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa.

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. É o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

- Fernanda Colavitti
11. (EA23) Qual é a ideia central tratada no texto 4:
- Maneiras eficientes para acabar com a acne
 - Pesquisa sobre como os adolescentes lidam com a acne
 - Os motivos que a acne surge na pele
 - Produtos para resolver o problema de acne
12. (EA58) Evidencia-se uma opinião sobre o fato em:
- Apesar de não ser uma doença grave.
 - 65% dos entrevistados nunca foram ao médico.
 - 43% disseram ter comprado produtos sem consulta médica
 - Uma parceira do laboratório Roche e a SBD.

Imagem 21 - final da verificação de aprendizagem do caderno

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades **Texto 5: PERDA DE TEMPO**

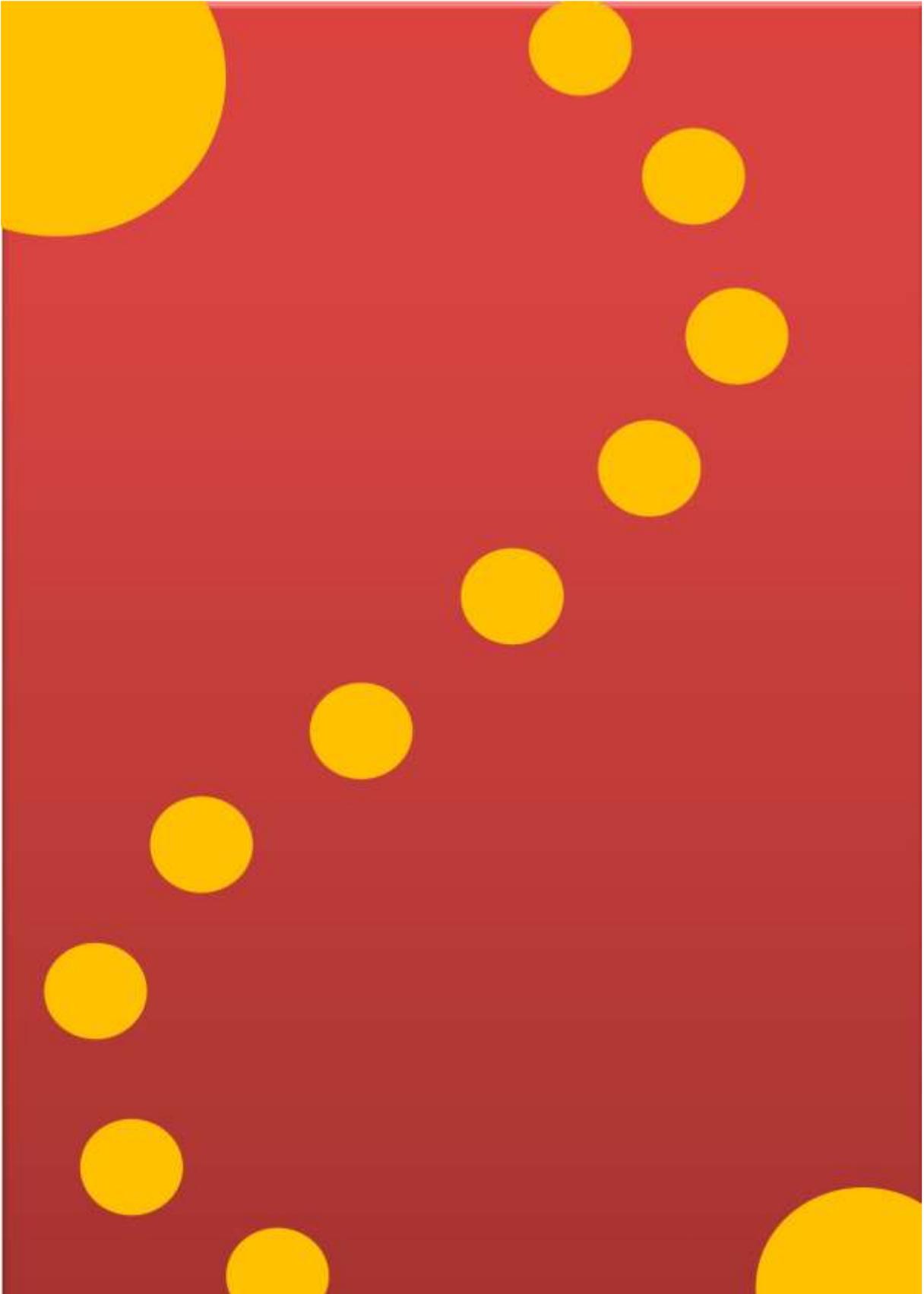
Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.

13. (EA23) O texto 5 assemelha-se ao texto 4, porém, a ideia central é:
- a) Maneiras eficientes para acabar com a acne.
 - b) Pesquisa sobre como os adolescentes lidam com a acne.
 - c) Os motivos que a acne surge na pele.
 - d) Produtos para resolver o problema de acne.
14. (EA21) conforme aponta o texto 5:
- a) 12% dos métodos usados resolvem os problemas mais sérios.
 - b) 8% utiliza os métodos menos eficazes contra a acne.
 - c) 44% lavam o rosto várias vezes ao dia
 - d) 5% usa hidratante e em seguida evita tocar no local.

Imagem 22 - verso da contracapa do caderno

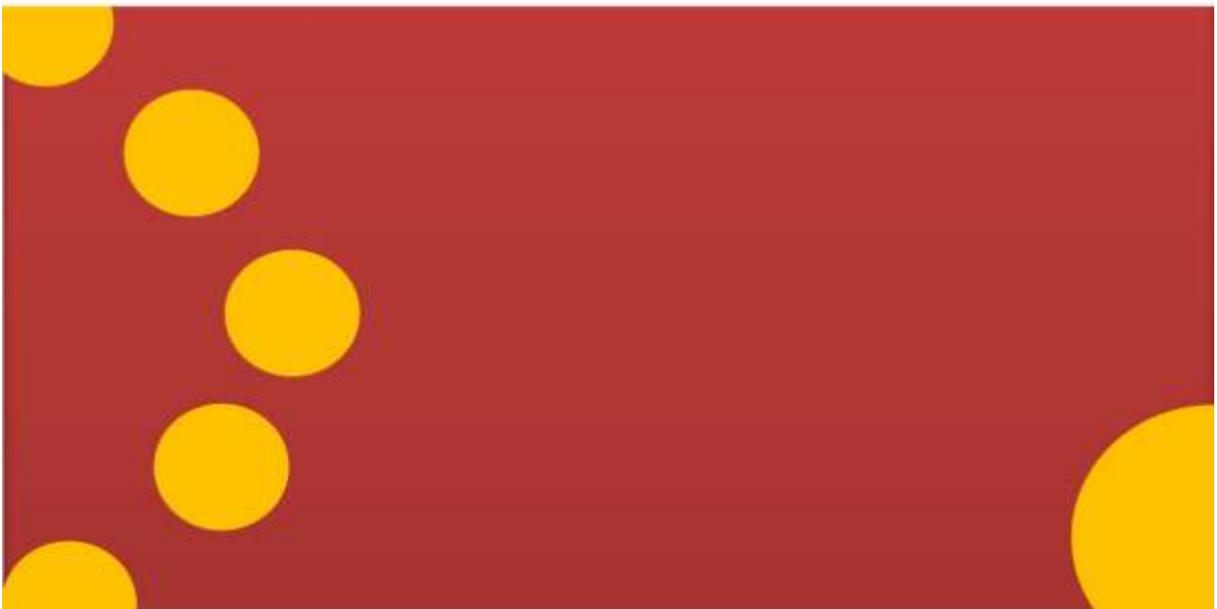


Fonte: próprio autor

Imagem 23 - contracapa do caderno



PROFLETRAS



Fonte: próprio autor

4.2 A aplicação das atividades

Importante mencionar que as atividades devem acontecer com a mediação do docente, exceto a atividade diagnóstica, que tem por objetivo identificar as habilidades que apresentam fragilidades; nem a última atividade, a verificação de aprendizagem, visto que essa tem o objetivo de verificar se as atividades consolidaram as habilidades trabalhadas.

Foi utilizado um total de 24 (vinte e quatro) aulas de forma alternada para a aplicação de todas as atividades. Sendo: 02 (duas) aulas para o teste diagnóstico; 02 (duas) aulas para a atividade número 2 (dois) e mais 02 (duas) aulas para a atividade número 3 (três). Já na atividade número 4 (quatro) exigiu muito mais dos alunos e do professor, sendo necessário um total de 06 (seis) aulas para sua conclusão. Na atividade número 5 (cinco) foi realizado um sarau além da aplicação dos textos e questionamentos, totalizando 10 (dez) aulas para concluir essa atividade. Por fim, mais 02 (duas) aulas para a realização do teste de verificação de aprendizagem.

4.3 As etapas das atividades

Aqui serão abordadas as etapas constituintes do processo avaliativo desenvolvido nas atividades. No caderno há a indicação de cada etapa o que orienta o professor que aplica a atividade para que ele fique ciente como o processo está organizado. As indicações se apresentam ora em texto explicativo anterior a atividade, ora dentro de caixas de texto coloridas para chamar atenção que há uma orientação ali.

Imagem 24 - introdução da atividade 4

Estratégias de Leitura: consolidando habilidades

Atividade 4 – Literatura e outras linguagens: a consolidação das Expectativas de Aprendizagens

Professor (a), antes de levar para sala é importante que ouça essas músicas e compare-as com os textos que segue. Leva as letras das canções para os estudantes possam acompanhar. (se os links não funcionarem pesquise pelos títulos na plataforma online de vídeos).

Após a audição das músicas é importante que se levante questionamentos para o desenvolvimento das Expectativas de Aprendizagem. Não se faz necessária utilização de questionários. A discussão desses textos deverá decorrer oralmente.

Fonte: próprio autor

4.3.1 Previsão

Essa etapa consiste em ser o momento em que o professor deve comentar com os estudantes, de forma breve, como se dará a atividade daquelas aulas. Ainda é aqui que se apresenta o título do texto e questiona-se: “o texto tem por título (lê-se o título). O que vocês acham que vai acontecer? A partir do título, qual o tema do texto?”, a fim de observar as expectativas dos estudantes.

É importante que as observações dos estudantes sejam anotadas no quadro para que possam ser retomadas ao final do processo. Assim, compara-se a expectativa com os fatos ocorridos no texto.

4.3.2 Preparação

Essa etapa é o momento para qual o professor trabalha outro gênero, ou linguagem, com temática semelhante ao texto escrito em versos. Pode-se trabalhar com música, vídeo, notícia e/ou narrativas curtas. Sugere-se isso devido às especificidades dos

textos em versos, os quais possuem ritmos, métricas, rimas e estilos diferentes o que por vezes pode não ser atrativa para o estudante da EJA num primeiro momento.

Importante considerar o perfil da turma em que se está trabalhando a leitura para não ocorrer falhas na escolha de textos que não levarão significados para os estudantes, o que pode fazer com que a aula se torne chata e cansativa.

Imagem 25 - exemplo atividade 4

Atividade 4 – Literatura e outras linguagens: a consolidação das Expectativas de Aprendizagens

Professor (a), antes de levar para sala é importante que ouça essas músicas e compare-as com os textos que segue. Leva as letras das canções para os estudantes possam acompanhar. (se os links não funcionarem pesquise pelos títulos na plataforma online de vídeos).

Após a audição das músicas é importante que se levante questionamentos para o desenvolvimento das Expectativas de Aprendizagem. Não se faz necessária utilização de questionários. A discussão desses textos deverá decorrer oralmente.

[Edson Gomes - História do Brasil](#)

Fonte: próprio autor

Nesse exemplo (imagem 2) foi trabalhada toda a especificidade da canção História do Brasil do cantor e compositor Edson Gomes antes de ir ao texto literário como forma de preparação.

4.3.3 Leitura do texto literário

É o próprio título. Nessa etapa chega-se ao texto literário para que seja feita a sua leitura. Geralmente o processo acontece de duas formas. Primeiro os estudantes leem sozinhos, de forma silenciosa. Já a segunda parte, consiste em o professor fazer a leitura em voz alta para que os estudantes possam verificar melhor a pontuação, entonação e fluência.

Necessário mencionar aqui que o conceito estabelecido pelo próprio professor concernente à leitura é que vai determinar o sucesso ou fracasso da atividade. Vale salientar, ainda, que essas atividades e etapas foram pensadas com um processo para consolidação de algumas habilidades de leitura e não a alfabetização de jovens e adultos.

4.3.4 Informações de contextualização

Após a leitura das atividades faz-se uma contextualização de forma breve sobre o autor e a obra trabalhada na atividade.

Imagem 26 - leitura do texto na atividade 4

**Texto 1:
Grito Negro**

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força
motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha
combustão.

Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha
combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão, patrão.

Nesse momento, comente sobre José Craveirinha e seus textos literários. Busque informações sobre o poema aqui disposto a fim de proporcionar uma contextualização.

Fonte: próprio autor

4.3.5 Construção das habilidades.

Etapa realizada com o auxílio do professor, não para obtenção das respostas, mas para o esclarecimento dos questionamentos e direcionamentos quando necessários, visto que partiu-se do conceito de “construção conjunta e participação guiada” (SOLÉ, 1998, p. 78)

Imagem 27 - exemplos de questionamentos

Pode-se questionar aqui:

1. Por que a repetição da expressão: “Eu sou carvão!”?
2. Qual o assunto abordado no poema?
3. O final do poema é: “Eu sou o teu carvão, patrão”. O que isso revela?

Fonte: próprio autor

Importante considerar que estes são questionamentos norteadores. A partir deles podem surgir questionamentos dos próprios estudantes, curiosidades e menções a coisas que não estão postas no texto, nem nas questões, devido às diferentes linguagens – músicas, poemas e vídeos – apresentadas para tratar de um mesmo tema geral.

Imagem 28 - exemplo de discussões

1. Do que trata o poema? Do que trata o filme?
2. São diferentes formas de linguagem, mas existe alguma relação entre elas?
3. Já conhecia algum desses textos? Tratam de apenas algo que já passou?

Sugestão: leve dicionários para que eles possam pesquisar uma palavra ou outra que possa ficar na dúvida ou gerar ambiguidade.

Questione aos estudantes se os textos lidos e as músicas ouvidas sugerem algum outro tema que possa ser debatido, ou seja, apresentar outro tema além do que está explícito. Assim, você trabalha as três Expectativas de Aprendizagem na mesma atividade. Identificação do tema que é uma informação explícita e ao encontrar outro tema, encontrará uma informação implícita.

Fonte: próprio autor

5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, será abordado como se deu o processo avaliativo, tal como apresentações dos resultados obtidos no percurso.

5.1 Diagnóstico inicial

Nesta etapa foi realizada uma avaliação com os estudantes a fim de conhecer seus graus de consolidação das habilidades. Nesta pesquisa, foi utilizada a mesma metodologia de interpretação que é usada nas avaliações em larga escala como Prova Brasil e Enem, como exemplos. Se o estudante acerta o item que versa sobre determinada habilidade, depreende-se que a habilidade está consolidada, porém ao errar o item interpreta-se que a habilidade em questão precisa ser reforçada ou apresentada ao estudante. Porém, importante salientar que os testes elaborados para esta pesquisa não foram construídos a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI) método que verifica a proficiência de uma pessoa ao responder os itens de um teste o que ocorre nas avaliações aqui citadas, mas sim a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT), onde uma respostas correta vale 1 (um) e o erro vale 0 (zero) pontos. Mas a pontuação nessa pesquisa não será considerada para análise.

O que aqui denomina-se habilidade, encontra-se nos Parâmetros Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco como Expectativas de Aprendizagens e são representadas pela sigla “EA” e um código numérico que indica a sua ordem. Aqui serão listadas as Expectativas que serão trabalhadas nesta pesquisa.

Tabela 1 - descrição das habilidades testadas por questão

TABELA DE DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES TESTADAS POR QUESTÃO		
Questão	Habilidade	Descrição
1, 8	EA14	Reconhecer efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação, de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).
2, 11, 12	EA10	Inferir uma informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.

Continuação da tabela 1

TABELA DE DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES TESTADAS POR QUESTÃO		
3	EA58	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.
4	EA21	Identificar relações de sentido (especificação, oposição, causa, consequência, finalidade, dentre outras) entre parágrafos.
5, 7, 10	EA09	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
6, 9	EA12	Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais
13	EA08	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros
14	EA23	Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros

Fonte: tabela criada pelo autor com base no Parâmetro Curricular à EJA de Pernambuco

O teste inicial foi elaborado com 14 (catorze) questões que versam sobre 8 (oito) habilidades que foram escolhidas por suas características peculiares no trato do texto para com o leitor. Ou seja, são habilidades que ao serem consolidadas o estudante torna-se capaz de ler bem todo e qualquer texto sem o auxílio do professor para possíveis intervenções.

Observa-se que algumas habilidades foram exigidas em mais de uma questão devido ao fato de possibilitarem ser testadas de formas distintas. Logo, é possível interpretar os dados com mais confiança, pois se o estudante domina aquela habilidade, ele irá acertar os itens que versam sobre ela; porém errar todas já é indicativo de que não está consolidada; mas acertar uma e errar outra pode ter sido uma marcação por chute, falta de atenção ou, ainda, não retornou ao texto para verificar a informação ou outras hipóteses que poderão ser elencadas de acordo com a indicação da alternativa correta por parte do estudante.

Importante salientar que não é objetivo deste trabalho indicar interpretações sobre os textos, pois o texto tem em si uma trajetória que se inicia no processo da escrita, mas conclui-se em quem o lê. Entendendo a leitura, conforme fora definida no capítulo específico, como um processo complexo e dialógico, um texto pode ser incoerente para uns e muito significativo para outros, fazendo, a partir disso, que uma obra seja considerada boa ou ruim para os diversos leitores. A interpretação é subjetiva, mesmo compreendendo que o texto permite chegar a determinadas conclusões, aqui se objetiva discutir como as estratégias de leitura mostradas através de atividades pedagógicas auxiliaram aos estudantes a consolidar habilidades.

Com a elaboração destes testes não está sendo difundida a ideia de que o trabalho com a literatura deva ser com respostas a questionários. Ressalta-se que para um trabalho acadêmico se faz necessário a coleta de dados para comprovar a eficácia de determinada prática, procedimento, dessa forma, o teste em questão se mostra como uma ferramenta de

aferição e autenticidade das práticas executadas em sala de aula. Ainda, o teste aqui apresentado sugere tipos de questionamentos com objetivos únicos que podem ser aplicados a textos literários e não literários. O trabalho com a literatura com o questionário pode ser importante, desde que se planeje o objetivo da leitura, não utilizando de questões em que nada exigem de exercício cognitivo por parte dos estudantes (GONÇALVES, 2017).

Os testes foram aplicados individualmente a fim de se observar como cada estudante se comportava diante de cada item. Os resultados obtidos foram coletados em Abril de 2018, na turma da IV (quarta) Fase B de uma escola pública da rede municipal de ensino de Saloá/PE.

Encontram-se apenas 27 (vinte e sete) estudantes por serem os mesmos que continuaram a frequentar as aulas e realizaram a verificação de aprendizagem, sendo possível ser mais fiel ao comparar apenas os estudantes que participaram dos dois testes, pois o objetivo é comparar ele com ele mesmo e as habilidades antes e depois do processo. Porém, o diagnóstico inicial foi realizado com 34 (trinta e quatro) estudantes. Os que não realizaram o teste final foram alunos que solicitaram transferência para outra escola.

Tabela 2 - resultado individual do teste diagnóstico inicial

RESULTADO TESTE DIAGNÓSTICO INICIAL					
Prova	Turma	Nome	Questões	Acertos	Percentual
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE A DA EJA IV FASE	14	5	35,7
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE B DA EJA IV FASE	14	5	35,7
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE C DA EJA IV FASE	14	3	21,4
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE D DA EJA IV FASE	14	10	71,4
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE E DA EJA IV FASE	14	10	71,4
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE F DA EJA IV FASE	14	11	78,6
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE G DA EJA IV FASE	14	8	57,1
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE H DA EJA IV FASE	14	6	42,9
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE I DA EJA IV FASE	14	12	85,7
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE J DA EJA IV FASE	14	5	35,7
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE K DA EJA IV FASE	14	4	28,6
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE L DA EJA IV FASE	14	3	21,4
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE M DA EJA IV FASE	14	9	64,3
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE N DA EJA IV FASE	14	9	64,3
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE O DA EJA IV FASE	14	7	50,0
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE P DA EJA IV FASE	14	8	57,1
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE Q DA EJA IV FASE	14	7	50,0
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE R DA EJA IV FASE	14	5	35,7
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE S DA EJA IV FASE	14	9	64,3
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE T DA EJA IV FASE	14	7	50,0

Continuação da tabela 2

RESULTADO TESTE DIAGNÓSTICO INICIAL					
Prova	Turma	Nome	Questões	Acertos	Percentual
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE U DA EJA IV FASE	14	4	28,6
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE V DA EJA IV FASE	14	11	78,6
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE W DA EJA IV FASE	14	6	42,9
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE X DA EJA IV FASE	14	9	64,3
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE Y DA EJA IV FASE	14	9	64,3
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE Z DA EJA IV FASE	14	10	71,4
Inicial	IV Fase B	ESTUDANTE A2 DA EJA IV FASE	14	7	50,0

Fonte: próprio autor

Para a correção em maior tempo hábil os estudantes responderam a atividade com gabarito, o qual foi corrigido por aplicativo de correção automática, garantindo agilidade e precisão.

Nesta tabela nota-se o nome de cada estudante, o total de questões do teste, quantidade de acertos e percentual de acertos, o que viria a ser uma nota padronizada, o que aqui não será objeto de análise profunda, já que o objetivo é identificar as habilidades não consolidadas ou com fragilidades na turma em um âmbito geral. Ainda assim, pode-se perceber que houve grande quantidade de estudantes com percentual baixo de acertos. Os maiores percentuais de acertos foram da estudante I, 85,7% e do estudante F, 78,6%.

Já na tabela posterior, será possível observar, com mais precisão, as habilidades que não estão consolidadas ou que apresentam fragilidades, sendo possível planejar como trabalhar essas habilidades nas atividades que serão elaboradas a partir desses resultados.

Tabela 3 - acertos por questão

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
01	EA14	25	0	2	0	0	25	92,59	2	7,41
02	EA10	1	24	1	1	0	24	88,89	3	11,11
03	EA58	4	9	4	10	1	10	35,71	18	64,29
04	EA21	1	19	5	2	0	19	70,37	9	29,63
05	EA09	1	11	3	11	1	11	40,74	16	59,26
06	EA12	7	9	8	4	0	8	28,57	20	71,43
07	EA09	3	2	16	5	1	16	59,26	12	40,74
08	EA14	22	3	0	1	1	22	81,48	5	18,52
09	EA12	16	3	4	4	0	16	59,26	11	40,74

Continuação da tabela 3

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
10	EA09	2	5	18	1	0	18	69,23	9	30,77
11	EA10	13	4	2	7	0	7	26,92	21	73,08
12	EA10	16	2	3	5	0	2	7,69	26	92,31
13	EA08	6	18	1	0	0	18	72,00	9	28,00
14	EA23	3	4	14	6	0	3	11,11	25	88,89

Fonte: próprio autor

As marcações em verde exibidas na tabela são as indicações de respostas corretas indicando a alternativa do gabarito.

Nesta tabela, pode-se observar quantas indicações houve em cada alternativa de cada questão e a expectativa de aprendizagem que se trabalhava ali. Ainda tem o indicador da quantidade de acertos e erros, bem como seus percentuais. É a partir dessa tabela que é possível notar quais as habilidades estão mais frágeis ou já consolidadas.

Importante observar que dependendo da questão o percentual, referente as habilidades exigidas em mais de um item, sofreu oscilação. Então, é possível inferir que se a mesma habilidade for exigida em diferentes níveis de dificuldades será obtido um novo resultado. Como exemplo disso notam-se as questões 2 (dois), 11 (onze) e 12 (doze). Porém, as hipóteses referentes a essa diferença nos índices de acertos serão discutidas mais adiante e por isso a Expectativa de Aprendizagem 10 (EA10) foi escolhida para ser trabalhada durante as atividades propostas ao longo do ano a fim de se obter melhores resultados, assim como a EA23, que apresentou um índice muito baixo de acertos 11,11% (onze por cento). Já a EA08 foi escolhida por ser uma expectativa que é subentendida como a mais fácil, no entanto, seu índice de acertos não chegou a 75% (setenta e cinco por cento).

Anteriormente, foi indicado que apenas 27 (vinte e sete) responderam a ambos testes, porém em algumas questões, como a de número 6 (seis) que apresenta um total 28 (vinte e oito) respostas, se dá devido a marcação dupla na questão. Como os gabaritos foram corrigidos eletronicamente, quem indicou duas respostas, ambas foram lidas, porém não computando como correta, mas sim como questão nula para aquele estudante. Nesta atividade, também ocorreu o fato de alguns estudantes não marcar no gabarito a resposta da questão, por isso, algumas questões, como a de número 13 (treze) indica apenas 25 (vinte e cinco) respostas. A partir do que fora elucidado, nota-se que a falta de atenção não se dá apenas nas respostas aos itens, mas até no preenchimento do gabarito.

5.2 Verificação de Aprendizagem

Após a aplicação das atividades com vistas a consolidar as Expectativas de Aprendizagens EA08, EA10 e EA23, obteve-se os resultados individuais assim como no diagnóstico inicial.

Importante ressaltar aqui que as demais habilidades foram exigidas nessa segunda avaliação a fim de observar se a consolidação de uma habilidade implica no desenvolvimento de outra ou se retarda ou ainda se não há efeitos. Frisa-se, ainda, que as expectativas foram escolhidas por serem habilidades importantes para fazer com que o leitor tenha uma boa interpretação do texto, compreendendo os principais pontos.

Na tabela 4 (quatro) pode-se perceber que os índices de acertos aumentaram de forma significativa para as expectativas de aprendizagens que houve um foco maior, enquanto que nas demais ora houve um crescimento razoável, ora houve baixa no índice por apenas não trabalhar essas habilidades. Dessa forma, nota-se que a intenção de consolidar algumas habilidades pode resultar em um trabalho exitoso, nas habilidades que se tornam objetivos de aprendizagem a partir das atividades, porém pode resultar em crescimento ou baixa nas demais expectativas de aprendizagens.

Tabela 4 - resultado da verificação de aprendizagem

RESULTADO TESTE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM					
Prova	Turma	Nome	Questões	Acertos	Percentual
Final	IV Fase B	ESTUDANTE A DA EJA IV FASE	14	5	71,43
Final	IV Fase B	ESTUDANTE B DA EJA IV FASE	14	5	85,71
Final	IV Fase B	ESTUDANTE C DA EJA IV FASE	14	3	64,29
Final	IV Fase B	ESTUDANTE D DA EJA IV FASE	14	10	85,71
Final	IV Fase B	ESTUDANTE E DA EJA IV FASE	14	10	100,00
Final	IV Fase B	ESTUDANTE F DA EJA IV FASE	14	11	85,71
Final	IV Fase B	ESTUDANTE G DA EJA IV FASE	14	8	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE H DA EJA IV FASE	14	6	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE I DA EJA IV FASE	14	12	100,00
Final	IV Fase B	ESTUDANTE J DA EJA IV FASE	14	5	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE K DA EJA IV FASE	14	4	57,14
Final	IV Fase B	ESTUDANTE L DA EJA IV FASE	14	3	57,14

Continuação da tabela 4

RESULTADO TESTE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM					
Prova	Turma	Nome	Questões	Acertos	Percentual
Final	IV Fase B	ESTUDANTE M DA EJA IV FASE	14	9	85,71
Final	IV Fase B	ESTUDANTE N DA EJA IV FASE	14	9	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE O DA EJA IV FASE	14	7	85,71
Final	IV Fase B	ESTUDANTE P DA EJA IV FASE	14	8	64,29
Final	IV Fase B	ESTUDANTE Q DA EJA IV FASE	14	7	71,43
Final	IV Fase B	ESTUDANTE R DA EJA IV FASE	14	5	57,14
Final	IV Fase B	ESTUDANTE S DA EJA IV FASE	14	9	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE T DA EJA IV FASE	14	7	71,43
Final	IV Fase B	ESTUDANTE U DA EJA IV FASE	14	4	50,00
Final	IV Fase B	ESTUDANTE V DA EJA IV FASE	14	11	78,57
Final	IV Fase B	ESTUDANTE W DA EJA IV FASE	14	6	64,29
Final	IV Fase B	ESTUDANTE X DA EJA IV FASE	14	9	64,29
Final	IV Fase B	ESTUDANTE Y DA EJA IV FASE	14	9	64,29
Final	IV Fase B	ESTUDANTE Z DA EJA IV FASE	14	10	71,43
Final	IV Fase B	ESTUDANTE A2 DA EJA IV FASE	14	7	57,14

Fonte: próprio autor

Nessa tabela, agora, destacam-se a estudante I, mais uma vez, e o estudante E, ambos com 100% de acertos. O menor índice foi do estudante U com apenas 50%. Em comparação a tabela 2 (dois), já observa-se que houve uma melhoria no número de acertos.

Tabela 5 - acertos por questão da verificação de aprendizagem

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO											
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros	
01	EA08	1	25	1	0	0	25	92,59	2	7,41	
02	EA10	2	0	22	3	0	22	81,48	5	18,52	
03	EA08	1	0	4	22	0	22	81,48	5	18,52	
04	EA10	0	23	4	0	0	23	85,19	4	14,81	
05	EA14	3	19	4	1	0	19	70,37	8	29,63	
06	EA12	2	0	5	20	0	20	74,07	7	25,93	
07	EA58	0	9	18	0	0	18	66,67	9	33,33	
08	EA09	3	18	5	1	0	18	66,67	9	33,33	

Continuação tabela 5

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
09	EA08	15	8	3	1	0	15	55,56	12	44,44
10	EA21	3	2	7	15	0	15	55,56	12	44,44
11	EA23	0	24	3	0	0	24	88,89	3	11,11
12	EA58	15	5	6	1	0	15	55,56	12	44,44
13	EA23	25	0	1	1	0	25	92,59	2	7,41
14	EA21	17	3	6	1	0	17	62,96	10	37,04

Fonte: próprio autor

As marcações em verde exibidas na tabela acima são as indicações de respostas corretas. Observando que não houve dessa vez nenhuma indicação da alternativa letra “E”, já mostra que a atenção foi maior nessa atividade.

Dentre as habilidades exigidas nota-se que o índice de acertos que apresenta como o mais baixo (55,56%) é a EA08, na questão 09 (nove). Importante salientar o que se disse anteriormente, que é notório que a mesma habilidade exigida em diferentes níveis, ela poderá sofrer variação, tendo em vista, por exemplo, que a questão 1 (um) tem o maior índice de acertos (92,59%) e também exige a habilidade EA08.

5.3 Comparação dos resultados obtidos

Para que se possa observar melhor e fazer comparações dos resultados obtidos de cada habilidade se faz necessário a leitura da tabela 6 (seis). Dessa forma será possível comparar como a habilidade estava no diagnóstico inicial e como ela ficou após a aplicação das atividades.

Tabela 6 - comparação entre diagnóstico inicial e verificação de aprendizagem

Habilidade	Inicial	Final
EA08		92,59
	73,08	81,48
		55,56
EA09	40,74	
	59,26	66,67
	69,23	

Continuação tabela 6

Habilidade	Inicial	Final
EA10	89,29	81,48
	26,92	85,19
	7,69	
EA12	28,57	74,07
	60,71	
EA14	92,59	70,37
	81,48	
EA21	70,37	55,56
		62,96
EA23	11,11	88,89
		92,59
EA58	35,71	66,67
		55,56

Fonte: próprio autor

Essa tabela permite comparar uma determinada habilidade com ela mesma a fim de poder observar com mais clareza se houve crescimento, baixa ou estagnação no índice de acertos. Com isso consegue-se determinar se o método retorna algo positivo ou negativo.

Para esclarecimentos, de um lado aparece, por vezes, apenas um índice enquanto que no outro lado aparecem mais que um. Para ilustrar melhor, nota-se que a EA08 tem apenas um índice no inicial e três na verificação de aprendizagem. Isso é indicativo que no primeiro teste apenas uma questão contemplava aquela habilidade, enquanto que no teste final eram três questões que exigiam essa habilidade. O mesmo vale para as demais habilidades.

Como o foco principal são as habilidades EA08, EA10 e EA23 é sobre elas que serão elaborados os destaques dessa seção.

5.3.1 Expectativa de Aprendizagem 08

A EA08 é a habilidade que versa sobre “localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros” (PERNAMBUCO, 2012). Com isso, esperava-se que o seu índice no diagnóstico inicial ultrapassasse 90% (noventa por cento), ledo engano. Por ser uma habilidade considerada primordial e simples, no primeiro teste ela foi exigida em apenas uma questão, porém essa habilidade, como dita anteriormente, não atingiu sequer 75% (setenta e cinco por cento). Assim, resolveu-se torná-la um dos objetivos das atividades trabalhadas a

fim de que se pudesse consolidar as demais, já que versam sobre habilidades que são mais complexas exigindo conhecimentos mais profundos para demonstrar sua consolidação.

Na verificação de aprendizagem utilizou-se um conjunto de três questões a fim de observar como se comportara após o trabalho mais intenso nas atividades. Observando a tabela comparativa vê-se que dois índices superaram o anterior e um ficou abaixo. A fim de tentar compreender o que houve, levantando hipóteses, observa que na verificação de aprendizagem, era necessária a leitura do texto que segue abaixo para responder ao item 9 (nove) que exigia a habilidade EA08.

Imagem 29 - texto seguido de questão referente a habilidade EA08.

Texto 3: NO MUNDO DOS SINAIS

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

9. (EA08) O berrante é tocado para:
- Os boiadeiros e o gado
 - O gado e o estradão
 - Os boiadeiros
 - Os mulungus e aroeiras

Fonte: próprio autor

Fazendo um recorte na tabela 5 (cinco) para que se possa perceber quantos acertaram a questão e quantos indicaram outra alternativa, vê-se que apenas 15 (quinze) estudantes marcaram a resposta correta, enquanto 12 (doze) marcaram outras opções, ficando a curiosidade quanto a lógica da resposta dos 8 (oito) estudantes que marcaram a opção B.

Aqui percebe-se que a indicação de outras alternativas que não foram a opção A, permite afirmar que os estudantes não retornaram ao texto para verificar a informação solicitada. Quem o fez e marcou outra alternativa quis encontrar as mesmas palavras do texto nas alternativas, porém no texto aparece “companheiros” enquanto na alternativa gabarito da questão tem-se “boiadeiros”. Não fazendo, assim, o processo de inferência. Isso pode revelar um costume por parte desses estudantes tentando fazer o processo de cópia e cola do texto sem a necessidade de fazer uma simples inferência do está posto. Atividades como essas

possibilitam que o estudante reveja o que entende por interpretar. Torna-se, ao docente, uma ferramenta que possibilita fazer uma leitura mais ampla dos estudantes.

Tabela 7 - recorte da tabela 5

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
9	EA08	15	8	3	1	0	15	55,56	12	44,44

Fonte: próprio autor

5.3.2 Expectativa de Aprendizagem 23

Tratando-se da EA23, observou-se que o seu índice de acertos no diagnóstico inicial, na tabela 3, foi de apenas 11,11%. Eis aqui o texto e o item que exigiu a habilidade.

Imagem 30 - texto seguido de questão referente a habilidade EA23.

Texto 5: ENERGIA SOLAR

Na geração fotovoltaica, a energia luminosa é convertida diretamente em energia elétrica. Nas usinas heliotérmicas, a produção de eletricidade acontece em dois passos: primeiro, os raios solares concentrados aquecem um receptor e, depois, este calor (350 °C - 1000 °C) é usado para iniciar o processo convencional da geração de energia elétrica por meio da movimentação de uma turbina. No aquecimento solar, a luz do Sol é utilizada para aquecer a água de casas e prédios (≈ 80 °C), o objetivo aqui não sendo a geração de energia elétrica.

Wikipédia.com

14. (EA23) Qual é a ideia central do texto 5?
- Explicar as variadas formas usadas para usar a energia solar
 - Explicar as variadas formas erradas para usar a energia solar
 - Explicar as variadas temperaturas através da energia solar
 - Explicar as variadas formas de gerar energia no sol

Fonte: próprio autor

Por vezes, acredita-se que identificar a ideia central, bem como encontrar informações explícitas (EA08) são habilidades que estão consolidadas desde muito cedo na

vida acadêmica de qualquer estudante, porém importante lembrar que esses resultados são de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, cujo perfil da turma encontra-se no capítulo que trata de considerações sobre a EJA.

Sobre essa questão pode-se levantar uma hipótese quanto às respostas indicadas pelos estudantes. Apenas 3 indicaram o gabarito correto, enquanto 14 estudantes indicaram a alternativa C como a opção correta. Ao observar a afirmação da alternativa escolhida pela maioria, que sugeria como ideia central: “explicar as variadas temperaturas através da energia solar”, nota-se que as elevadas temperaturas tiveram mais importância no texto, para esses leitores, do que os processos, em que se usa a energia solar, que foram expostos no texto.

Tabela 8 - recorte da tabela 3

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
14	EA23	3	4	14	6	0	3	11,11	25	88,89

Fonte: próprio autor

A partir disso, percebeu-se a necessidade de também contemplar essa habilidade como o segundo objetivo principal das atividades a serem aplicadas durante as aulas. Por isso, na verificação de aprendizagem houve dois itens que exigiram essa habilidade, os quais obtiveram os índices de 88,89% e 92,59%. Com isso, há duas habilidades que são consideradas básicas e que, no entanto, não retornaram, nem de perto, os índices esperados.

5.3.3 Expectativa de Aprendizagem 10

Essa habilidade exige que o estudante seja capaz de “inferir uma informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens” (PERNAMBUCO, 2012). Ela foi escolhida entre as demais habilidades pelo fator curioso que das três questões que exigiram seu domínio no diagnóstico inicial ter índices com diferenças discrepantes, pois foram 89,29%, 26,92% e 7,69%. Diante de tamanha oscilação, esta ficou como sendo o terceiro objetivo das atividades a serem propostas.

Diferente das EA08 e EA23, já não se esperava que essa habilidade tivesse alto índice de acertos, porém a oscilação tão larga chamou a atenção e fez com que os itens que a exigiam fossem analisados, pois como já dito anteriormente, por vezes pode estar diretamente associado a questão e não ao estudante somente. A leitura e o contexto podem influenciar no resultado final, já que o interlocutor é quem fica com a responsabilidade de interpretar o que está posto.

Como a questão de número 2 (dois) do diagnóstico inicial obteve o maior índice, a análise será feita com as duas questões que obtiveram a menor nota. O fato ainda mais curioso é que o mesmo texto para duas questões trabalhando a mesma habilidade.

Imagem 31 - texto seguido de questão referente a habilidade EA10

Texto 4:



11. (EA10) O comportamento das crianças no último quadrinho é uma forma de:
- Reforçar o que a mãe da Mafalda falou.
 - Mostrar que são preguiçosos.
 - Induzir o leitor a por os pés à mesa.
 - Reforçar o texto verbal no balão da Mafalda.

12. (EA10) A partir dos rostos das crianças pode-se perceber que:
- Não estão gostando da brincadeira.
 - Estão adorando a brincadeira.
 - Sentem-se maus pela brincadeira.
 - Não se importam com a brincadeira.

Fonte: próprio autor

Nos textos anteriores, apenas a escrita era levada em consideração. Aqui além do verbal, o texto não verbal também foi exigido. Aparentemente, ambas as questões não apresentam problemas para que elas sejam interpretadas de forma errônea, já que não se encontra fatores que possam ter induzido os estudantes ao erro. Porém, é possível que a indução para o erro não esteja visível no texto em si, mas no que ele permite inferir, no que ele permite fazer com que se retomem experiências vividas.

Na questão 11 (onze), apenas 7 (sete) indicaram o gabarito correto, letra D. para se chegar a resposta é preciso seguir um caminho: o comportamento das crianças no último quadrinho refere-se a crítica feita pela Mafalda de que o Governo não faz absolutamente nada, logo elas se completam. No entanto, para seguir esse caminho é necessário compreender a crítica que a Mafalda fez. Se não compreender isso, chega-se a alternativa A, assim como 13 (treze) estudantes marcaram. Para estes, as crianças não farão nada porque devem obediência às pessoas mais velhas, nesse caso a mãe da Mafalda. Conceito estabelecido socialmente, em que o filho obedece aos pais e respeita os mais velhos. Essa é a hipótese de que tantos estudantes indicaram alternativa que não era o gabarito. O seu processo de inferência foi além do esperado e apresenta certa lógica no raciocínio, porém foge ao que o texto permite interpretar.

Tabela 9 - segundo recorte da tabela 3

TABELA DE ACERTOS POR QUESTÃO										
Questão	Habilidade	A	B	C	D	E	Acertos	Percentual de acertos	Erros	Percentual de erros
11	EA10	13	4	2	7	0	7	26,92	21	73,08
12	EA10	16	2	3	5	0	2	7,69	26	92,31

Fonte: próprio autor

O processo inferencial se apresenta com tamanha força que influencia na resposta da próxima questão, visto que 16 (dezesesseis) estudantes indicam como resposta correta a alternativa A e apenas 2 (dois) indicam o gabarito correto. Isso se deve ao fato de acreditar que a posição da Mafalda no último quadrinho se apresenta da mesma forma que algumas crianças ficam quando estão chateadas ou a sua vontade não foi feita pelos pais. A hipótese se sustenta ao perceber que a mãe da Mafalda se apresenta com o dedo indicador levantado – sinal de reprovação por parte da mãe – com expressão facial não muito favorável e o seu texto reproduz “nada de bagunça”. Isso, fez com que esses estudantes interpretassem que: bagunça = criança feliz, logo: bagunça proibida = criança triste. Ainda pode-se pensar na possibilidade de ter feito referência a sua própria infância com a imagem de sua mãe reprovando atitudes que lhes convinham. a partir do exposto, se observa que esses 16 (dezesesseis) estudantes não compreenderam a crítica disfarçada de humor. É possível comprovar quando verifica-se que apenas 60,71% acertou a questão que se questionou onde localizava o humor da tirinha (item

9). O curioso é que 4 (quatro) estudantes optaram por indicar a alternativa C como gabarito. A provável lógica faz entender que o humor é conceituado como aquilo que é engraçado e só é engraçado quando surge o riso. No primeiro quadrinho, alternativa C, aparecem as crianças felizes com a brincadeira, logo pode-se afirmar que aqui se encontra a hipótese do raciocínio daqueles que indicaram esta alternativa como correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando trata-se de uma pesquisa acerca de leitura imagina-se como se mensurou os resultados. Aqui foi adotada a mesma metodologia utilizada nas avaliações em larga escala, através da resposta ao item que exige determinadas habilidades. Esta pesquisa não teve a pretensão de trabalhar quaisquer habilidades, mas sim aquelas que foram identificadas como as mais frágeis tendo em vista suas peculiaridades.

Concernente a isso, foi elaborada uma tabela com média aritmética de acertos de cada habilidade a fim de se poder avaliar melhor o resultado inicial e o resultado final. Com essa tabela consegue-se verificar melhor como cada habilidade estava consolidada e como ficaram após a aplicação das atividades propostas.

Nota-se uma melhoria tímida na EA08, porém ao observar a tabela 6 (seis), houve a necessidade de cobrar mais questões na verificação de aprendizagem, por isso o índice baixa um pouco ao se extrair a média. Na EA10 o crescimento é expressivo, visto que a média inicial não chegava a 50% pelo menos e no final ultrapassou 80%. Já a EA23 demonstrou uma larga diferença, visto que os estudantes mal conseguiram identificar a ideia central de um texto, inicialmente, e após o trabalho com diversos textos, diversos gêneros, eles puderam construir um novo caminho para se chegar mais perto do que se pretende identificar.

Tabela 10 - média aritmética de acertos por habilidade

Habilidade	Inicial	Final
EA08	73,08	76,54
EA09	56,41	66,67
EA10	41,30	83,33
EA12	44,64	74,07
EA14	87,04	70,37
EA21	70,37	59,26
EA23	11,11	90,74
EA58	35,71	61,11

Fonte: próprio autor

As demais habilidades precisaram ser repetidas na verificação de aprendizagem, pois como já foi dito, escolheu-se as habilidades presentes nos Parâmetros Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do estado de Pernambuco que tratavam da competência leitora.

Ainda assim, é possível observar que as habilidades EA14 e EA21 tiveram baixas em seus índices, mas é importante ressaltar que elas não foram objetivos nas atividades trabalhadas. Da mesma forma que as habilidades EA09, EA12 e EA58 não foram objetivos e acabaram demonstrando crescimento na verificação de aprendizagem.

Com isso, a leitura como processo complexo e dialógico e a necessidade de se ensinar aos estudantes dessa turma da EJA, faz-se necessário lembrar que a participação guiada (SOLÉ, 1998) se configura, também, em outro processo dialógico, no qual, conforme Freire (1987, p. 39) “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educando que, ao ser educado, também educa”. Assim, não se constituindo o professor como “dono do saber”, mas aquele que auxilia no processo em que aprende com o outro mediatizado pelo mundo (FREIRE, 1987).

A partir do momento em que o professor e o estudante são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, verifica-se que o desenvolvimento e a consolidação das habilidades previstas nos objetivos da pesquisa concluem com saldo positivo. Os estudantes, agora, tiveram o aprendizado esperado concernente ao que lhes foi proposto. Vale ressaltar a importância de considerar a bagagem carregada pelos estudantes à sala de aula, visto que os estudantes têm suas práticas sociais já bem determinadas.

Esta pesquisa não termina em si, visto que algumas lacunas poderão ser pontos de partida para novas considerações, visto que algumas habilidades não foram objetivos da pesquisa, no entanto obtiveram crescimento e outras decresceram.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ALCANTARA, Janio de Souza; LUCENA, Carlos Alberto. **O processo histórico da industrialização brasileira e a educação profissional**: as inovações tecnológicas e a formação do trabalhador. (Artigo) Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 16h:26min. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Janio%20de%20souza%20alcantara.pdf

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 14h:52min. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Decreto número 19.513, de 25 de Agosto de 1945**. Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 14h:32min. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto número 47.251, de 17 de Novembro de 1959**. Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 15h:04min. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto número 6.093, de 24 de Abril de 2007**. Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 15h:24min. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Decreto-lei número 8.529, de 02 de Janeiro de 1946**. Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 14h:41min. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei número 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 13h:41min. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei número 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 13h:49min. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. SECADI. SEPT. CNE. CNEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei número 11.692, de 10 de Junho de 2008.** Acessado em: 30 de Junho de 2018 às 15h:36min. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** – São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Germano. **MCP: história do Movimento de Cultura Popular.** Recife : ed. do Autor, 2012.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores.** – 2ª Ed. – São Paulo: Ação Educativa, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2016.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/12345678940143101d16t08.pdf>. Acesso em 20 de Julho de 2017.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica – 1. ed.** – São Paulo : Parábola Editorial, 2017.

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

____. **Pedagogia do oprimido,** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 4^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A leitura é uma atividade dinâmica. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. de O. **Língua e literatura: Machado de Assis na Sala de Aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – 3. ed., 7^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. – São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Estudos em EJA).

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. – São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina. **Paulo Freire**: quando os afetos se cruzam. Recife, Editora Universitária UFPE/Prefeitura do Recife – 2001.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. – 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

_____. **A criação literária**: introdução à problemática da literatura. 2^a edição, revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. – São Paulo: Editora Ática, 1997.

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

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**: Educação de Jovens e Adultos. Recife, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011. – (Estudos em EJA).

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27/09/2017.

_____. Letramento em verbete. In: SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP : Mercado das letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

TAVARES, Bráulio. Tradição popular e recriação no “Auto da Compadecida”. In: SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**, Rio de Janeiro, Ed. Agir, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.