

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

MARIA CRISTINA DANI

UMA PRÁTICA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CÁCERES – MT

2016

MARIA CRISTINA DANI

UMA PRÁTICA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Olga Maria Castrillon-Mendes.

CÁCERES – MT

2016

Dani, Maria Cristina
Uma prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos./Maria Cristina Dani.
Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.
238f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.
Orientadora: Olga Maria Castrillon-Mendes

1. Prática pedagógica. 2. Formação do leitor. 3. EJA – Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDU: 372.4(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

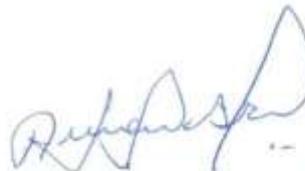
MARIA CRISTINA DANI

UMA PRÁTICA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BANCA EXAMINADORA



Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
Orientadora



Dr. Antonio Aparecido Mantovani (UNEMAT)
Avaliador Interno



Dra. Josalba Fabiana dos Santos (UFS)
Avaliadora Externa

Dra. Rosana Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Suplente

APROVADO EM 19/12/2016

*A Gabriel e Luisa,
meus filhos queridos,
que diariamente me reeducam.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades concedidas.

A meus filhos, pela paciência e compreensão em minhas ausências.

A meus pais, pelos ensinamentos exemplares.

A meus irmãos, pelo companheirismo.

A meu esposo João, pelo apoio e presença constante.

Aos demais familiares, pelo apoio recebido.

Aos amigos, pelo incentivo sincero.

À Emilaine, por cuidar com carinho dos meus filhos desde sempre.

À Jandira, Maria Zoraide e Aparecida, por verem em minhas conquistas profissionais a realização de seus antigos sonhos.

Aos professores Antônio Dário, Helena, Idnair, Rosana, Ronaldo e Ana, pelas infinitas contribuições que aperfeiçoaram a minha atuação profissional.

A todos os meus professores da Educação Básica e do Ensino Superior, pelo aprendizado significativo.

Às colegas de Mestrado, Andreia, Cirlei, Cíntia, Eliene Cristina, Elisangela, Eleonora, Irlei, Rita de Cássia, Sandra, Soelene, Valéria, Viviane, pela amizade, compreensão e colaboração preciosas.

À Irlei, por dividir comigo a estrada, o seu precioso tempo e suas valorosas contribuições.

À professora Olga Maria Castrillon-Mendes, pela orientação segura.

Aos professores, Josalba Fabiana dos Santos e Antônio Aparecido Mantovani, por aceitarem o convite e comporem as Bancas de Qualificação do projeto e da Defesa desta dissertação, pela avaliação e valorosas contribuições.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, unidade de Cáceres: Maristela, Nilce Maria, Lima, Leila, Sílvia Regina, Vera Maquêa, Vera Regina e Olga Maria pelos novos aprendizados.

À Secretaria do Programa na pessoa de Michael Jhonatan, pelas orientações recebidas.

À Coordenação do Programa, pela atenção, carinho e encaminhamentos seguros.

Às turmas I e III do PROFLETRAS, unidade de Cáceres, por dividirem conosco o seu conhecimento.

Aos funcionários da Escola Estadual Miguel Barbosa, pela colaboração na aplicação da proposta.

À professora Andréia e à coordenadora pedagógica Simone, pela colaboração durante o desenvolvimento das aulas.

Aos alunos do 1º Ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental/EJA da Escola Estadual Miguel Barbosa, pelo envolvimento com as atividades desenvolvidas.

Aos gestores do município de São José dos Quatro Marcos e à Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, pelas licenças concedidas para esta qualificação profissional.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, 2002, p. 79).

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido numa pesquisa de Pós Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidade de Cáceres, MT, apresenta uma prática de leitura com textos literários e não literários, com enfoque humorístico, desenvolvida no 1º Ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de proporcionar aos alunos atividades sistemáticas de leitura que lhes permitissem avançar da fase de mera decodificação da escrita para uma leitura mais ampla vista como apropriação de sentidos. A proposta encontra-se fundamentada na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, tendo como orientação teórico-metodológica o Letramento Literário. A leitura tomada como produção de sentidos e o encontro entre o leitor e o texto foram planejados e sustentados a partir de estudos de diversos autores, como: Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Rildo Cosson, Roger Chartier, Teresa Colomer, Michèle Petit e João Wanderley Geraldi. Apresentamos um breve histórico da EJA no Brasil destacando as omissões e falhas do poder público com grande parcela da população. Seguindo as legislações brasileiras discutimos os entraves que ainda permeiam esta modalidade de ensino. Mostramos passo a passo o que foi realizado no decorrer da proposta, cuja culminância resultou numa coletânea de textos selecionados pelos alunos. Durante, aproximadamente, quatro meses, em dois encontros semanais lemos textos e autores diversos, rimos, discutimos nossas leituras, dividimos ideias e sentimentos, compartilhamos nossas histórias. Por meio das leituras, vivenciamos o presente e relembramos o passado, nos divertimos, ampliamos nossa visão do mundo e de nós mesmos, ensinamos e aprendemos, e constatamos que é possível ressignificar as práticas de leitura desenvolvidas em escolas de EJA.

Palavras-chave: Prática pedagógica. EJA. Leitura. Humor. Formação do leitor.

RESUMEN

El presente trabajo, desarrollado en una investigación de postgrado – Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) – en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidad de Cáceres-MT, presenta una práctica de lectura con textos literarios y no literarios, con enfoque humorístico, desarrollada en el 1º año del 2º Segmento de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA), con el objetivo de proporcionar a los alumnos actividades sistemáticas de lectura que les permita avanzar de la fase de simple decodificación de la escritura para una lectura más amplia vista como apropiación de sentidos. La propuesta se encuentra fundamentada en la línea de investigación de Teorías de la Lenguaje y Enseñanza, con orientación teórico-metodológica en el Letramiento Literario. La lectura tomada como producción de sentidos y el encuentro entre el lector y el texto fueron planificados y sostenidos a partir de estudios de diversos autores, como: Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Rildo Cosson, Roger Chartier, Teresa Colomer, Michèle Petit y João Wanderley Geraldi. Presentamos un breve histórico de la EJA en Brasil destacando las omisiones y errores del poder público con grande parcela de la población. A partir de las legislaciones brasileñas discutimos las trabas que todavía permean esta modalidad de enseñanza. Mostramos paso a paso que fue realizado en el transcurso de la propuesta, cuya culminación resultó en una recopilación de textos seleccionados por los alumnos. Durante, aproximadamente cuatro meses, en dos encuentros semanales, leemos textos y autores diversos, reímos, discutimos nuestras lecturas, dividimos ideas y sentimientos, compartimos nuestras historias. Por medio de las lecturas, vivenciamos el presente y recordamos el pasado, nos divertimos, ampliamos nuestra visión del mundo y de nosotros mismos, enseñamos y aprendemos, y constatamos que es posible resignificar las prácticas de lectura desarrolladas en escuelas de la EJA.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. EJA. Lectura. Humor. Formación del lector.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÕES E PERMANENTE BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE 17	
1.1 A legalização da EJA no Brasil: dos primórdios aos dias atuais	17
1.2 A proposta pedagógica da EJA nas escolas de Mato Grosso	29
1.3 Escolas de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso	38
1.4 A leitura na EJA: o que dizem os documentos	44
2 A PROPOSTA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	50
2.1 A leitura na escola: encontros e desencontros	50
2.2 A leitura e os leitores: processos de identificação e significação	56
2.3 Perspectivas metodológicas	63
2.4 A proposta: a leitura em outras perspectivas	68
3 A PRÁTICA: CALÇOS E PERCALÇOS	80
3.1 Caracterização da turma	80
3.2 A proposta em funcionamento: descrições metodológicas	82
3.2.1 Primeiros contatos.....	82
3.2.2 Vídeos humorísticos	85
3.2.3 Filmes	87
3.2.4 Piadas.....	91
3.2.5 Paródias	93
3.2.6 Charges	94
3.2.7 Causos.....	97
3.2.8 Poemas.....	99
3.2.9 Crônicas	104
3.2.10 Contos.....	107
3.2.11 Preparação do livro.....	109

3.2.12 Divulgação do produto final	111
3.3 Análise de dados levantados pela proposta	112
3.3.1 O leitor e a leitura: processos de apropriação	112
3.3.2 O humor: uma contribuição ao ensino da leitura	123
3.3.3 O diário de leitura como prática de escrita	130
3.3.4 A prática pedagógica: repetição ou deslocamento de sentidos?	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	163

INTRODUÇÃO

Início estas primeiras páginas com uma confissão íntima e sincera: a paixão pela profissão de professora e o fascínio pela leitura estiveram em mim desde sempre. Quer dizer, mais precisamente desde os sete anos de idade, quando iniciei meus estudos e tive os primeiros contatos formais com o mundo da escrita. Duas paixões nascidas na mais tenra idade e que, diariamente, as conservo com empenho. Depois, vieram outras como consequências das primeiras.

Até os meus sete anos a escrita para mim era vaga, inexpressiva, um fascínio que emanava dos antigos cadernos escolares de minha mãe guardados como relíquia e que raramente chegavam às nossas mãos para serem folheados e contemplados, enquanto ela descrevia-nos algumas atividades neles contidas e, assim, lembrava-se do seu tempo escolar.

Da minha infância duas lembranças selam estas primeiras paixões e por si só justificam sua revelação: a existência de uma menina professora e de uma menina leitora. Seria possível “reconhecer que uma estava dentro da outra, como a fruta dentro da casca”, diria Bentinho, o narrador de Dom Casmurro. A carvão escrevia em pedaços de madeira as primeiras letras e palavras aprendidas na cartilha com a professora Maria e as ensinava a alunos imaginários. Tudo feito às escondidas, como se fosse algo proibido ou que não fosse maduro o suficiente para ser revelado.

A segunda lembrança ainda toma conta dos meus sentidos. O distanciamento temporal não foi capaz de apagar o cheiro, a textura e algumas imagens dos primeiros livros literários que, inesperadamente, visitaram por alguns dias a escola em que estudávamos, certamente fruto de algum programa nacional de incentivo à leitura na década de 80. Ainda recordo minha mãe lendo alguns destes livros em voz alta para mim e meus irmãos e a ânsia de querer absorver e guardar todo o acervo disponível. Chegamos até mesmo a copiar trechos dos livros, a forma encontrada e possível para que parte daquelas obras permanecessem conosco.

O gosto pela leitura foi sendo caprichosamente alimentado pela cartilha, pelos livros didáticos e, posteriormente, pela leitura literária já que a escola Miguel Barbosa em que estudei a partir da 5ª série possuía uma biblioteca. Curiosamente, nesta mesma escola hoje trabalho e desenvolvi a proposta apresentada nesta dissertação de Mestrado.

Quando estudava, durante as aulas de Língua Portuguesa o que mais me intrigava eram as “leituras” realizadas pelas professoras e que eu sozinha não conseguia enxergar com

os “óculos” de aluna, usando uma expressão de Marisa Lajolo. As palavras, os textos continham mistérios indecifráveis para mim e isso me encantava e me fazia acreditar que, estudando o curso de Letras, eu “aprenderia” os caminhos para decifrar tais mistérios.

Ao concluir o Ensino Fundamental, a decisão de cursar o Magistério rendeu uma luta de meu pai para conseguir a autorização de oferta diurna do curso e confirmou um amadurecimento pessoal, primeiro passo em busca da profissão pretendida. E, prematuramente, iniciei a sonhada profissão. Era eu ainda aluna do último ano do Magistério e já lecionava para turmas do ginásio e do Segundo Grau.¹ Duraram cinco meses esse duplo papel. Uma vez já professora, era hora de avançar na posição leitora.

Eis que, então, chegou o ano de 1996 e me foi oportunizado entrelaçar as duas primeiras paixões que até aqui trilharam caminhos diferentes. Neste ano, assumi o concurso municipal trabalhando como professora de 1^a a 4^a série² e iniciei também o curso de Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres. Quanto aprendizado! Foi possível por meio da teoria e da prática alargar os horizontes da profissão, conhecer variadas possibilidades de leitura, vivenciar os desafios que o ato de ensinar impõe. E descobrir que há mais indagações e incertezas do que respostas prontas para o exercício da profissão.

Terminado o curso de Letras, iniciei jornada dupla de trabalho: professora de alfabetização de crianças e professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Duas realidades distintas, mas que proporcionaram uma série de reflexões, com efeitos positivos nas duas situações profissionais exercidas.

Na busca pela continuidade na formação acadêmica e pela necessidade de manter-me fiel às primeiras paixões, em 2001 cursei a Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, ofertada também pela UNEMAT, em Cáceres. Outros aprendizados, novos desafios. Quanto maior o conhecimento adquirido, maior o nível de compromisso assumido no ato de ensinar.

Enquanto professora, minha maior angústia foi sempre a questão da leitura. Como professora de crianças, de jovens e de adultos as experiências vividas eram semelhantes e as dificuldades encontradas centravam-se no ato de ler. Os alunos ora soletravam, ora decifravam um texto palavra por palavra, numa quase impossibilidade de compreenderem os sentidos do texto e completarem a sua leitura.

Empenho não faltava a todas as partes, mas só isso não bastava, era preciso ir além. Minha formação profissional, até então, não permitia que eu traçasse um caminho a ser

¹ Antigas denominações correspondentes ao atual Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, respectivamente.

² Séries correspondentes ao atual Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

percorrido, no passo a passo do aprendizado que o leitor necessita para sustentar-se como tal. Uma mudança era necessária, mas não sabia por onde iniciar.

Nos primeiros anos de magistério, os materiais de leitura nas escolas em que trabalhei eram escassos, e posteriormente, mesmo com um considerável acervo disponível em diferentes suportes, as dificuldades em trabalhar com a leitura ainda persistem. As crianças apresentam avanços significativos como leitoras, mas os alunos jovens e adultos continuam em sua grande maioria, à margem do mundo da leitura, demonstrando “desinteresse” pelo texto ou recebendo-o como algo estranho à sua vivência.

Hoje, como aluna do Mestrado percebo que as leituras realizadas em sala de aula com os alunos não foram de todo em vão, mas pouco eficazes. Estas atividades tinham um caráter mecânico, prático, momentâneo, nas quais a minha função de ensinar a ler era pouco exercitada. Não havia de minha parte o cuidado em planejar sistematicamente um percurso que levasse em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, as ações metodológicas eram fragmentadas e inconstantes.

E ao contrário, o leitor necessita de contato constante com materiais de leitura diversos, mas o curto espaço de tempo das aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos previstos e a rotina escolar como um todo engessam a função de ensinar e acabam direcionando a leitura de modo apressado e fragmentado e, por isso pouco eficiente. E, não raro, estas atividades terminam moldadas por sugestões de manuais didáticos “autorizados” a funcionar no espaço escolar e adotados sem as devidas adaptações.

Diante destas reflexões, foi possível levantar alguns de nossos equívocos cometidos na sala de aula: a criança, o jovem e o adulto eram inseridos parcialmente nos atos de leitura; muitas vezes, a linguagem empregada nos textos selecionados estava além das possibilidades de compreensão dos alunos da EJA; e, ainda, conduzíamos a circulação dos sentidos, fechando em apenas uma leitura autorizada pelos autores de livros didáticos; outras vezes, por valorizarmos o caráter prático e informativo da leitura no meio social, negligenciávamos o texto literário.

Enfim, muitos eram os pontos que necessitavam ser revistos a começar pela concepção de leitura e de leitor. Felizmente, o Mestrado trouxe outras possibilidades. Novas buscas. Outros aprendizados...

Mesmo antes de nossa entrada no PROFLETRAS³, tomamos ciência de um dos

³ Programa de Mestrado Profissional em Letras oferecido em rede nacional, em parceria com instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

requisitos do curso: a elaboração de uma proposta didática a ser aplicada a uma turma de alunos do Ensino Fundamental. Com o início das aulas, já na primeira disciplina, foi discutido o projeto a ser elaborado. E, assim, a cada disciplina cursada surgiam variadas possibilidades de investigação a partir das principais dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas por nós, professores, na prática cotidiana e que poderiam vir a ser objeto de estudos teóricos aliado a um plano de ensino a ser desenvolvido posteriormente.

Uma vez definida a Literatura, preponderantemente, como área de atuação e a leitura como campo de investigação, concentramos os esforços na delimitação do objeto de estudo e optamos por trabalhar com o 1º Ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental/EJA, na escola Estadual Miguel Barbosa, em São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso. Esta série é formada por alunos adultos afastados da escola há muito tempo, ou jovens oriundos do ensino regular que completaram a idade exigida para frequentar esta modalidade de ensino, ou ainda, jovens e adultos recém-alfabetizados no 1º Segmento/EJA. Uma série que oferece muitos desafios, bem ao nosso gosto profissional e que como tal, justifica a escolha.

Inicialmente, pensamos em trabalhar com um único gênero textual e no primeiro encontro com a orientadora optamos pelas crônicas humorísticas. Posteriormente, em uma Roda de Conversa entre docentes e discentes do PROFLETRAS para discutir os esboços dos projetos de pesquisa, a professora Dra. Nilce Maria da Silva sugeriu que ampliássemos os gêneros textuais para variar as atividades e os tipos de textos, o que poderia contemplar diferentes gostos dos alunos leitores. De imediato, a sugestão foi acatada e redefinimos a prática da leitura com conteúdos escritos e imagéticos.

A partir de nossas inquietações profissionais e dos índices insatisfatórios apontados pelos sistemas de avaliação que medem a proficiência leitora dos alunos, apresentamos uma proposta para suprir o pouco contato dos alunos com a leitura, caracterizando-se como um incentivo à leitura na escola e, quiçá, fora dela.

A leitura ocupa grande espaço na discussão entre educadores, e constitui um dos atuais desafios da educação brasileira. O espaço aberto por estas reflexões trouxe novas perspectivas baseadas em antigas indagações em relação à prática da leitura em sala de aula, tais como:

1. Que textos selecionar para contemplar a especificidade do aluno jovem e adulto?
2. Que estratégias utilizar para tratar a leitura de maneira mais ampla, a fim de ultrapassar a mera decifração do código linguístico?
3. Que papel assumir enquanto professora diante das singularidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?
4. Que concepção de leitura deverá sustentar o fazer pedagógico?

Com base em leituras de autores, como Paulo Freire, Maria Helena Martins, Roger Chartier, Antônio Cândido, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Daniela Beccaccia Versiani, Eliana Yunes, Gilda Carvalho, Michèle Petit, Teresa Colomer, Rildo Cosson, João Wanderley Geraldi⁴, entre outros, e analisando a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a série), optamos por trabalhar o ensino da leitura por meio de textos literários e não literários, de gêneros textuais diversos, fazendo uso de variadas linguagens, com teor humorístico, na perspectiva do letramento literário.

Assim, a proposta teórico-metodológica encontra-se fundamentada na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, centrada na prática da leitura de materialidades diversificadas, com uma linguagem menos formal, temáticas e assuntos rotineiros com certa dose de humor. Esperamos que este trabalho resulte em experiências e sentidos outros para os envolvidos neste processo. Sobretudo, esperamos uma conquista individual: que o aluno consiga assumir-se como leitor, colocando-se frente ao texto e no texto com autonomia e criticidade.

Esta dissertação encontra-se dividida em três partes. No primeiro capítulo, reconstruímos o percurso da EJA no cenário nacional a partir das Constituições Federais. Sistematizada a proposta curricular da EJA em Mato Grosso, apresentamos a Escola Estadual Miguel Barbosa, local em que a proposta foi realizada, observando as orientações oficiais referentes ao trabalho com a leitura no Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, abordamos a leitura como processo de apropriação. Iniciamos com a reflexão sobre a nossa prática pedagógica em relação à leitura no espaço escolar, contrapondo-a aos deslocamentos realizados durante a construção desta proposta. Também discutimos a problemática enfrentada no processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, a relação entre o texto e o leitor e o papel do professor como mediador.

No terceiro capítulo, apresentamos o perfil dos alunos que compõem a turma em que a proposta foi aplicada e a descrição da prática realizada. Mostramos os movimentos do percurso realizado, as atividades desenvolvidas e analisamos recortes da experiência vivida. Também descrevemos o processo de elaboração do produto final que resultou na produção de uma coletânea de textos selecionados por cada aluno no decorrer do percurso, composta por gêneros textuais diversos em que compareceram grandes escritores nacionais.

Nas considerações finais, em apreciação ao trabalho realizado, avaliamos o processo,

⁴ Por uma questão de estilo, optamos por citar nome e sobrenome dos autores no corpo do texto.

destacamos os pontos considerados significativos para nós e para os alunos, e o que ainda poderá ser feito como continuidade desta proposta inicial.

O material didático impresso utilizado encontra-se em anexo. O material sonoro-imagético e o produto final encontram-se gravados em *CD-ROM* que acompanha esta dissertação.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÕES E PERMANENTE BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

“A sabedoria consiste em não acreditar em tudo sem reflexão.” (CÍCERO).

Neste capítulo, a fim de contextualizarmos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, optamos por seguir os passos da educação brasileira baseados nos preceitos constitucionais. A partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 11 de 2000⁵ e do trabalho de pesquisadoras como Sofia Lerche Vieira (2007), Érica Cruz, Márcia Ribeiro Gonçalves, Munich Ribeiro de Oliveira (2012) e Regina Zilberman (2010), destacamos alguns reflexos causados pelas leis magnas no meio social, histórico e político, bem como certos desdobramentos diretos e indiretos sobre a educação e a leitura no Brasil. Posteriormente, abordamos a proposta curricular da EJA no estado de Mato Grosso seguindo as legislações nacionais e estaduais e contextualizamos a Escola Estadual Miguel Barbosa no cenário estadual. Por fim, verificamos como o trabalho com a leitura vem sendo orientado nos documentos oficiais.

1.1 A legalização da EJA no Brasil: dos primórdios aos dias atuais

Com o intuito de reconstruirmos o percurso da EJA em nosso país um retorno aos primórdios da história se fez necessário. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil encontramos os primeiros resquícios desta modalidade de ensino que, sobretudo, ocupava-se da catequese dos indígenas priorizando, então, nas escolas existentes em território nacional, uma educação voltada para os preceitos da religião cristã. Sobre este período, Regina Zilberman (2010, p. 72) destaca que, “um plano educacional para a população residente no Brasil não constou do trabalho da administração portuguesa, durante o período colonial, sendo deixado ao encargo dos grupos religiosos que para cá se deslocaram.”

Com a expulsão dos jesuítas, a educação nacional tomou rumos outros, porém os descasos e as exclusões persistiram, às vezes silenciosos, mas tão cruéis a ponto de ainda hoje marcarem profundamente o grupo de cidadãos que não teve acesso à educação escolar. As

⁵ O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de nº 11/2000, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e apontou para a substituição do termo suplência por Educação de Jovens e Adultos.

palavras de Érica Cruz, Márcia Ribeiro Gonçalves e Munich Ribeiro de Oliveira (2012) sintetizam o pensamento vigente no país por um longo período acerca do assunto:

a educação de adultos das classes pobres sempre foi vista pela classe dominante como desnecessária e até ‘prejudicial’ à felicidade desses trabalhadores. O discurso da elite naturalizava a condição financeira; assim, os menos favorecidos deveriam aceitar a posição à qual foram destinados na sociedade.

Continuando o direcionamento de análise, a primeira Constituição Brasileira, datada de 1824 e promulgada durante o Império, trouxe em seu texto, no artigo 179, o trato com a “inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio.” Neste artigo, dois parágrafos são referentes à educação e apontam o início de uma estruturação da educação nacional: “A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (§ 32) e “Collegios, e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas letras, e Artes” (§ 33).

No entanto, Sofia Lerche Vieira (2007, p. 294) assim avalia esta Carta Magna no que se refere à educação:

a presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à idéia de gratuidade da instrução primária para todos [...].

Já o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao trilhar o histórico legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ressalta que:

a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isso valia para a educação escolar de crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos – assim se pensava e se praticava –, além do duro trabalho, bastariam a doutrina aprendida na oralidade e na obediência advinda da violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais. (BRASIL, 2001, p. 120).

Como se observa nos excertos acima, a educação dita “gratuita a todos os Cidadãos”

não incluía grande parcela da população brasileira neste direito assegurado pela lei maior. Em outras palavras, o “todos” designava um grupo restrito e seletivo, deixando às margens das políticas públicas, as camadas populares e trabalhadoras. No mesmo sentido, segundo Regina Zilberman (2010, p. 87),

foram os partidários da República os primeiros a se preocupar efetivamente com o analfabetismo que atingia mais de 70% da população brasileira. Intelectuais, eles reivindicavam, de certa maneira, a solidificação de seu público e a profissionalização e reconhecimento de seu trabalho. Contudo, a iniciativa não obteve apoio oficial, já que o novo regime, embora tivesse ensaiado a implantação de um órgão responsável pela educação, o Ministério da Instrução Pública, abdicou logo dos novos ideais pedagógicos. As editoras continuaram a faltar; os livros, a serem impressos em Portugal ou na França; as livrarias, a escassearem-nos; e a escola não se expandiu, a não ser as particulares [...].

Meio século depois, a Constituição Federal de 1891 ampliou os artigos referentes à educação. Em seu artigo 34, parágrafo 30, lemos que uma das atribuições do Congresso era “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União.” Já no artigo seguinte, encontramos outras incumbências do Congresso, de forma não privativa, a saber:

[...]
 2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;
 3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados;
 4º Prover á instrucção secundaria no Distrito Federal.

O uso do verbo “animar” não impôs o “dever do Estado” para com a educação, o que restringiu a sua responsabilidade. Assim, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 “a Constituição Republicana dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834.” (BRASIL, 2001, p. 121). E, de acordo com Regina Zilberman (2010, p. 73), “o fato denuncia a negligência governamental, expressa também pela ausência de um órgão público, como um ministério, voltado aos problemas relacionados à educação, encarregado de promover a expansão da rede de ensino.”

Uma última menção à educação nacional está no artigo 72, parágrafo 6º, que, ao tratar da declaração dos direitos, assim determinava: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” Ressaltamos, ainda, que o artigo 70, parágrafo 1º, não assegurou

às pessoas não alfabetizadas o direito ao voto, oficializando uma divisão de direitos entre alfabetizados e não alfabetizados que assim é avaliada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

esse condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal dessa Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e a manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. (BRASIL, 2001, p. 121).

Ao avaliar a dimensão desta constituição, Sofia Lerche Vieira (2007, p. 295) esclarece que:

a Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes.

Finalmente, a Constituição Federal de 1934 ampliou significativamente o campo da educação, atendendo às demandas sociais daquele período. Já em seu início assegurou a competência privativa à União de “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, § 14) e dedicou no título V, o capítulo II, inteiramente a especificar a sua manutenção e funcionamento. Para o percurso aqui estabelecido destacamos dois artigos: o 139 em que se lê “toda empresa industrial ou agrícola, fóra dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, e perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analphabetos, será obrigada a lhes ofertar ensino primario gratuito”; e o artigo 150, alínea e, que previa como competência da União: “exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções”, além de estabelecer como uma das normas para o plano nacional de educação “ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatória, extensivo aos adultos” (parágrafo único, alínea a).

Embora o texto da referida constituição tenha ampliado as responsabilidades da União para com o desenvolvimento da educação junto aos estados e municípios, ainda conservou a divisão de obrigatoriedade na oferta do ensino primário aos não alfabetizados, adultos e crianças, com as empresas particulares, responsabilizando-as pela oferta obrigatória a seus funcionários e filhos destes. Ao lado da expansão dos direitos em relação à educação ainda

persistiu a omissão do Estado brasileiro, distribuindo as competências entre o poder público e o privado.

No entanto, se, por um lado, esta Carta Magna promoveu iniciativas governamentais a favor da oferta de educação gratuita a crianças e a adultos, por outro lado, continuou a excluir os não alfabetizados de direitos políticos, conforme oficializa o artigo 108: “não se podem alistar eleitores, os que não saibam ler e escrever” (parágrafo único, alínea a), numa contínua exclusão da população não alfabetizada, denunciando uma clara divisão entre brasileiros escolarizados e não escolarizados.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, destaca que:

a Constituição de 1934, então, põe o Ensino Primário extensivo aos adultos como componente da educação, dever do Estado e direito do cidadão. Essa formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 não defende só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao Ensino Primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos... (BRASIL, 2001, p. 123).

E, apesar desta Constituição Federal alimentar a exclusão de direitos políticos de parcela significativa da população brasileira e não conseguir assegurar o Ensino Primário para todos, na avaliação de Sofia Lerche Vieira (2007, p. 296) este período foi rico para a educação, pois

vários Estados deflagram reformas (Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Cria-se o Ministério de Educação e Saúde (1930), sendo seu primeiro dirigente Francisco Campos, jurista e político mineiro. Sua ação orienta-se para a reforma do ensino superior e secundário. No campo do ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre idéias e reformas propostas em momentos subseqüentes.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1937 também estabelecia que “compete privativamente a união: fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art.15, § 9) e especificava em sete artigos dedicados à educação e à cultura a sua manutenção, aplicação e funcionamento.

Ressaltamos que o artigo 130 apresenta uma contradição pois, ao mesmo tempo em

que estabeleceu que “o ensino primario é obligatorio e gratuito”, institui, na sequênciã, “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” por meio de “uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar” no ato “da matricula”. Tratava-se, então, de uma educação parcialmente gratuita e de uma política voltada aos menos favorecidos economicamente. Assim, “o dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar”, na avaliação de Sofia Lerche Vieira (2007, p. 298).

Já o artigo 128 estabelecia que “a arte, a sciencia e o seu ensino são livres á iniciativa individual e á de associações ou pessoas collectivas, publicas e particulares”, e restringia as obrigações governamentais: “e’ dever do Estado contribuir, directa e indirectamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artisticas, scientificas e de ensino.”

E o caráter social atribuído à educação dos menos favorecidos economicamente foi reforçado no artigo 129, e acrescido da valorização da educação profissionalizante:

á infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos estados e dos municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes.

Na sequênciã, no mesmo artigo, ainda foi assegurada a primazia do ensino vocacional:

o ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

Sobre este assunto, Sofia Lerche Vieira (2007, p. 298) destaca que “sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional.”

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 esclarece que “a exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social farão do Ensino Primário um objeto de maior atenção.” (BRASIL, 2001, p. 124). Embora avanços significativos sejam percebidos na educação brasileira neste período, o Estado ainda falha, pois não consegue

garantir a expansão do direito à educação à grande maioria da população, sendo que, as classes desfavorecidas economicamente são as mais marginalizadas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1946, ficou estabelecido que “compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV, d) e, em capítulo específico, o Da educação e da Cultura, retomou o princípio da educação como um direito de todos: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (art. 166).

Porém, no artigo 168, observamos que enquanto “o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (II), ou seja, a gratuidade do ensino continuou na parcialidade gerada pelas diferenças econômicas. E ao prever que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (III), retomou a educação dirigida aos adultos, mas ainda conservou a omissão do Estado.

Observamos ainda, que os artigos 166 e 168 apresentam sintonia com o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948:

todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos [...] (IRELAND, 2012, p. 83).

Sofia Lerche Vieira (2007, p. 300) avalia o período pós Vargas em que a referida constituição foi promulgada:

os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político [...]. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946.

Na vigência desta constituição surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, adequada à nova situação política do país. De seu texto destacamos três artigos que sinalizam os fundamentos da educação brasileira no período: o artigo 2º assegurou que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” e “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos”; o artigo 13 esclarecia que “a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal

supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais”; já o artigo 27 determinava que “para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.”

Logo depois, foi promulgada a Constituição Federal de 1967, que em seu artigo 8º, inciso XIV, manteve a competência da União para “estabelecer planos nacionais de educação” bem como “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (XVII, q). Já o artigo 168 manteve parcialmente a redação da constituição anterior, garantindo a educação como direito de todos, porém acrescentou o princípio da unidade nacional e assegurou a igualdade de oportunidade. O artigo ainda estabelecia em seu parágrafo 3º que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (II). Na sequência, a fim de garantir a pretendida igualdade de direitos entre as classes sociais, mencionada no início do artigo, determinava que “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos (III), mantendo o já dito na constituição anterior.

Com relação à educação de jovens e adultos, o artigo 170 continuou assegurando a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas ofertarem o ensino primário gratuito a seus empregados e filhos. Paulatinamente, a legislação tenta se adaptar às mudanças sociais, ampliando sua abrangência, embora não sendo capaz, ainda, de suprir a demanda.

Neste período entrou em vigor a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O seu Capítulo IV é dedicado ao Ensino Supletivo que “abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação” (art. 24, parágrafo único). O mesmo artigo também explicita as finalidades do ensino supletivo:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”.

No artigo 25 encontramos outros direcionamentos: “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.” E, a seguir, especifica: “os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam” (§ 1º). O artigo também instituiu o

ensino a distância: “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (§ 2º).

Já o artigo 26 definiu a idade para a realização dos exames supletivos, a saber: “ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos” e “ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos” (§ 1º, a, b).

O artigo 27 possibilitou o desenvolvimento da Educação Profissional: “desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.” Já o artigo 47 retomou o artigo 170 da Constituição Federal em vigor, ampliando a obrigatoriedade das empresas em “manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei”, uma tentativa de adequar a demanda educacional às legislações vigentes.

Também neste período, entrou em vigor a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que instituiu a fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujos objetivos eram erradicar os altos índices de analfabetismo que assolavam o país e promover a educação continuada a adolescentes e adultos. Érica Cruz, Márcia Ribeiro Gonçalves e Munich Ribeiro de Oliveira (2012), classificam o MOBRAL como “um programa assistencialista e conservador” cujo “objetivo era apenas a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos.” Porém, para muitos, foi a única oportunidade de acessar, parcialmente, o mundo da escrita.

Neste período intensificam-se as ações governamentais na tentativa de amenizar o analfabetismo e democratizar a educação no país, porém pouco eficazes perante a excessiva demanda acumulada ao longo de nossa história.

Finalmente, a Constituição Federal de 1988 ampliou ainda mais o espaço dedicado à educação. Seu texto é composto por dez artigos específicos sobre o tema e entre as competências privativas da União está legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV). No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), os artigos 60 e 61 também abordam questões educacionais.

Do capítulo III, seção I da lei federal que trata especificamente da educação, destacamos o artigo 205 que prevê a inclusão da sociedade em uma proposta de educação cidadã: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Como garantia de “educação para todos” lê-se no artigo 208, inciso I: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, *inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*” (grifo nosso). Finalmente, a Constituição Brasileira assegurou o direito à educação para todos e assumiu como dever do Estado a sua oferta e manutenção.

Já o artigo 214 assim rege:

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Sofia Lerche Vieira (2007, p. 304) afirma que a Carta Magna de 1988,

em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma ‘Constituição Cidadã’ que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’ (art. 206, I).

Na década seguinte, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que fixou as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurou a educação como dever do Estado e incluiu a educação de jovens e adultos como um direito. De seu artigo 4º destacamos:

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

E de sua Seção V, dedicada à Educação de Jovens e Adultos, destacamos três artigos. O artigo 37 determinou que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, assegurando “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (§ 1º), e determinou, ainda, que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (§ 2º).

O artigo 38 assegurou que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” e fixou a idade mínima para a realização destes exames: “no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos” e “no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (§ 1º, I, II).

Já o artigo 39 assegura que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” Em seu parágrafo 2º esclarece:

a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de educação profissional técnica de nível médio;
[...]

A partir da Constituição Federal de 1988 que rege “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (art. 211) e da vigência da Lei n.º 9.394/96 que determina “a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (art. 9º, I), surgiram pareceres, resoluções e normativas específicas, nacionais e estaduais, que asseguram a oferta da educação de jovens e adultos nos moldes atuais.

Também destacamos que a partir da República, diversas campanhas e programas de alfabetização de jovens e adultos foram sendo criados e extintos. Entre eles, citamos: a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Fundação MOBRAL), o projeto Educar e o Programa Comunidade Solidária. De maior ou menor duração, mais abrangentes a nível nacional ou restritos a alguma região do país, mais centralizados ou com o apoio e parcerias de empresas, de governos estaduais e municipais e de universidades, estas iniciativas apresentaram

resultados paliativos, cujas marcas sócio-históricas ainda se fazem presentes nos dias atuais. Neste sentido é que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000,

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (BRASIL, 2001, p. 114).

Percorrendo os caminhos da educação brasileira a partir das Constituições Federais e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o que se evidencia são omissões, avanços e retrocessos, como reflexos do cenário político-social de cada época. Nas Cartas Magnas ficaram registrados os anseios da população e as demandas sociais, a luta de classes e de interesses divergentes, numa relação de poder entre escolarizados e não escolarizados, motivo das atuais mobilizações sociais.

Finalizamos o percurso, mencionando a figura do educador Paulo Freire, que a partir do final da década de 50, apresentou uma pedagogia diferenciada para a alfabetização dos adultos e jovens, centrando a ação pedagógica na vivência cotidiana dos alunos, inserindo-os de maneira ativa no processo de ensino e de aprendizagem. A pedagogia freiriana trouxe um novo impulso à educação das classes populares, tornando-se um marco teórico na Educação de Adultos no âmbito nacional e internacional.

Na proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; todos aprendem e todos ensinam, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 97-98).

As lições de Paulo Freire se fazem presentes na elaboração dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na EJA, sobretudo no que dizem respeito ao papel do professor mediador do conhecimento e da valorização dos saberes populares como ponto de partida para o alcance dos saberes científicos sistematizados e difundidos pela escola. Desse modo, propõem-se que as aulas sejam transformadas em espaços de interação, de trocas de conhecimento, numa reconfiguração histórica dos papéis atribuídos a alunos e professores, um desafio vivenciado e renovado a cada dia pelos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos.

1.2 A proposta pedagógica da EJA nas escolas de Mato Grosso

A Educação de Jovens e Adultos, atualmente considerada uma das modalidades da Educação Básica brasileira assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foi regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que, aprovado, adquiriu força de lei através da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 1/2000. Em Mato Grosso, esta modalidade de ensino foi regulamentada pela Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998 e, posteriormente, reorganizada pelas Resoluções nº 180/2000 e nº 005/2011 do Conselho Estadual de Educação.

A Lei Complementar nº 49/98 instituiu que “a educação de jovens e adultos, gratuita na rede pública, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (art. 84), e definiu as modalidades de oferta dos cursos e/ou exames na forma de ensino supletivo (art. 55, II). Posteriormente, a Resolução nº 180/2000-CEE/MT, fixou as normas para a oferta da EJA. Em seu artigo 1º lê-se:

a Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio.

Desta Resolução, destacamos ainda dois artigos que caracterizaram a EJA como uma modalidade específica e singular. Em relação à estruturação dos cursos, destacamos que:

Art. 7º Na forma presencial, os cursos deverão ser estruturados, respeitada a faixa etária, observando-se:

- I. A duração mínima de 03 (três) fases para cada segmento do ensino fundamental e 03 (três) fases, para a etapa de ensino médio;
- II. Para cada fase, o cumprimento de, no mínimo, 800 horas e de 200 dias letivos;
- III. A frequência de 75%, para aprovação, em cada fase;
- IV. Conteúdos significativos, distribuídos por habilidades e competências, em cada componente curricular correspondente ao segmento, fase e etapa do ensino fundamental e nas áreas de conhecimento do ensino médio;
- V. Avaliação no processo, condizente com a abordagem e tratamento metodológico específico da Educação de Jovens e Adultos;
- VI. Inserção do candidato na fase adequada à etapa correspondente mediante verificação de habilidades e competências em todas as áreas de conhecimento, para fins exclusivo de prosseguimento de estudos.

E em relação à caracterização das escolas de EJA, temos as seguintes orientações de cunho pedagógico:

Art. 16. As Unidades escolares de Educação de Jovens e Adultos devem criar condições para que o aluno possa aprender em níveis crescentes e se apropriar do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

§ 1º - Para atingir essa finalidade, é imprescindível que as escolas que ofereçam a Educação de Jovens e Adultos se apropriem de uma identidade como expressão de uma cultura própria considerando as necessidades e potencialidades de seu alunado.

§ 2º - Além desse requisito, far-se-á necessário levar em conta: formação adequada de professores, processos pedagógicos adequados, carga horária conveniente, avaliação contínua e formas de socialização, entre outros.

Assim sendo, a EJA, centra-se numa concepção de educação continuada ao longo da vida e encontra-se sustentada pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, e mantidas pelas Resoluções nº 180/2000-CEE/MT e nº 005/2011-CEE/MT. A partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, caracterizamos, a seguir, estas funções.

A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2001, p. 115, destaque do relator).

Não se trata, portanto, de suprir uma falta ou preencher um vazio, mas possibilitar o acesso ao direito fundamental à educação numa relação de igualdade de direitos entre os sujeitos, ou seja, o direito de estar na escola, de nela permanecer e a possibilidade de adquirir saberes diversificados.

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou evasão, pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, em espaços da estética e abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2001, p. 117, destaque do relator).

Neste sentido, a educação está voltada para o exercício da cidadania, para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e para a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Além de permitir a retomada do potencial de aprender, outrora interrompido, amplia as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

No entanto, apenas estar na escola não é garantia de aprendizado pertinente a esta faixa etária, já que muitas vezes o ensino ofertado aos jovens e adultos é confundido com a educação que se oferta às crianças e adolescentes. A proposta de ensino na EJA prevê a mobilização dos conhecimentos adquiridos e a busca por sua articulação com outros saberes, desencadeando-se, assim, uma aprendizagem significativa e de caráter permanente.

Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA, que pode ser chamada de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2001, p. 118, destaques do relator).

Em relação as funções da EJA, a Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT, em seu artigo 4º, parágrafo único, esclarece que “a Educação de Jovens e Adultos tem, fundamentalmente, as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora”, e alerta: “a função qualificadora deverá preponderar sobre as demais.” Neste sentido, a função qualificadora orienta o trabalho escolar para a formação de sujeitos autônomos que sejam capazes de buscarem seu aprendizado por toda a vida. Portanto, não se trata de recompensar uma falta referente ao passado, mas sim, ofertar ensino de qualidade aos que se encontram na escola.

A partir da Resolução CNE nº 003/2010, da Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)⁶ passamos a caracterizar o 2º Segmento do Ensino Fundamental/ EJA na forma como é ofertado pelas escolas em Mato Grosso, atualmente.

1) Organização e carga horária

O 2º Segmento possui carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas, distribuídas em dois anos letivos.

2) Frequência

É exigida a frequência de no mínimo 75 % em cada ano, cuja apuração será sobre o cômputo total da carga horária da matriz.

⁶ A partir deste ponto passaremos a empregar a forma reduzida deste documento, denominando-o de Proposta Curricular.

3) Idade para o ingresso

Para que seja feita a matrícula na EJA/Ensino Fundamental, o aluno deve ter no mínimo 15 (quinze) anos no ato da matrícula, que poderá ser realizada a qualquer momento do ano letivo.

4) Calendário escolar

O calendário letivo é considerado período único no sistema para que não gere fechamento do ano letivo antes da data prevista.

As etapas do Ensino Fundamental com organização anual devem computar no mínimo 200 dias letivos anuais, com 4 horas diárias de efetivo trabalho em sala de aula.

5) Matrícula:

A matrícula do aluno é anual, com resultado anual.⁷

6) Matriz curricular

A matriz curricular contempla os seguintes componentes curriculares e áreas do conhecimento:

A) Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física;

B) Ciências da Natureza: Ciências;

C) Ciências Humanas: História, Geografia e Educação Religiosa (opcional).

D) Matemática.

7) Atribuição de classes/aulas dos professores

No 2º Segmento do Ensino Fundamental a atribuição de classes/aulas dos professores é realizada por disciplina, conforme a carga horária anual definida na Matriz Curricular.

8) Avaliação

Ao final de cada semestre, o professor regente de cada disciplina/área de

⁷ Na EJA é frequente a matrícula extraordinária, “aquela efetivada fora da época determinada pela escola e tem a finalidade de reintegrar no processo de escolarização os alunos com idade escolar, que se encontram fora da escola, pela impossibilidade de terem sido matriculados na época determinada.” (RESOLUÇÃO nº 02/2009-CEE/MT).

conhecimento registra no módulo Gestão Educacional - GED⁸- a avaliação do rendimento escolar individual dos alunos, expressa em um Relatório de Aprendizagem, elaborado de modo descritivo pelo conjunto de professores de cada área de conhecimento, de acordo com o nível de aprendizagem (proficiência) demonstrado pelo estudante por meio da participação/resultado nas diferentes avaliações realizadas, juntamente com o conceito “em construção”.⁹

De acordo com a Proposta Curricular “os critérios de avaliação devem ser elaborados e compartilhados pela equipe escolar, considerando as aprendizagens essenciais e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagens propostas.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 137). Assim, ao término do ano letivo, os professores de cada turma reúnem-se em Conselho de Classe¹⁰ para a última avaliação dos alunos e a definição do conceito final. Após o conselho, elabora-se o relatório final e o professor regente insere-o no sistema juntamente com um dos conceitos “aprovado” ou “retido”. Durante o conselho também é feito o levantamento das faltas anuais a fim de verificar se o aluno apresenta a quantidade mínima de frequência exigida para aprovação.

E, ao esclarecer os instrumentos e as estratégias de avaliação, a Proposta Curricular sugere que os critérios empregados sejam explicitados aos alunos, e que sejam claros e condizentes com as atividades desenvolvidas buscando-se, assim, a plena participação do aluno no processo de avaliação. Na mesma direção, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunidade escolar da escola Miguel Barbosa encaminha seus anseios:

quanto à avaliação do desempenho desejamos que seja contínua, pois o acompanhamento se faz por meio dos planos diários e preenchimento dos diários de classe, ficha de alunos, comportamento, trabalhos, seminários, avaliação escrita e participação enfatizando o processo ensino-aprendizagem, pois a vontade de acertar e o compromisso de toda a equipe gestora são aspectos que tornam a escola eficaz. (PPP da escola Miguel

⁸ Em Mato Grosso, toda a documentação escolar dos alunos é registrada no Sistema Integrado de Gestão Educacional – SigEduca. Professor regente é o nome que se dá ao professor responsável por inserir os relatórios neste sistema.

⁹ Ao apresentarmos a proposta de trabalho às gestoras da escola e aos membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, ficou concordada a nossa participação na elaboração do Relatório de Aprendizagem dos alunos do 1º Ano do 2º Segmento referente ao 1º semestre. No entanto, por termos aderido à greve dos Profissionais da Educação, iniciada em 31 de maio, a data prevista para o encerramento do semestre foi alterada, de modo que não participamos do Conselho de Classe que avaliou o desempenho dos alunos no referido semestre, pois na ocasião já havíamos encerrado nossas atividades.

¹⁰ “O conselho de classe é realizado duas vezes por ano com a participação de todos os professores das áreas de conhecimento e os professores da unicodência para o fortalecimento das atividades pedagógicas; os resultados das avaliações são registrados em ata de reunião assinada por todos os participantes.” (Projeto Político Pedagógico da escola Miguel Barbosa, Marco Operativo: Práticas pedagógicas e avaliação, 2016).

Barbosa, Marco Operativo: Práticas pedagógicas e avaliação, 2016).

A Proposta Curricular ainda traz o seguinte alerta referente à avaliação:

se por um lado sabe-se que mudanças na definição de objetivos, na maneira de conceber a aprendizagem, na interpretação e na abordagem dos conteúdos implicam repensar as finalidades da avaliação, por outro lado também se sabe que é por meio dela que se revelam as incoerências pedagógicas. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 107).

E no caso específico da avaliação, geralmente, estas incoerências evidenciam um descompasso entre os princípios que fundamentam a EJA e as ações pedagógicas desenvolvidas. Ou seja, o ensino e, por consequência a avaliação, nestas escolas, tendem a seguir os mesmos padrões praticados nas escolas de ensino regular, o que limita e engessa a construção da identidade desta modalidade de ensino.

Desta maneira, a fim de amenizar as incoerências pedagógicas, os documentos oficiais também orientam quanto à forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Temos, então, a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (LDBEN nº 9.394/1996, art. 24, V, a). No caso específico da EJA, a legislação mato-grossense aponta que “a avaliação da aprendizagem dos estudantes, de acordo com a forma de oferta e a abordagem escolhida, será de forma contínua, processual e abrangente, com auto avaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais.” (RESOLUÇÃO NORMATIVA nº 005/2011–CEE/MT, art. 12, parágrafo único). Este mesmo documento, em seu artigo 13, ainda orienta as escolas mato-grossenses, quando da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, discutirem com suas comunidades a organização de uma proposta de trabalho que, além contemplar as características locais de seus alunos, busque garantir

I. No Ensino Fundamental:

- a) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o pleno domínio da escrita, da interpretação textual/produção, do letramento e do cálculo;
- b) a compreensão das relações sociais, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da valorização da cultura local e regional, e da compreensão dos fundamentos societários da contemporaneidade;
- c) o fortalecimento de atitudes conscientes voltadas para o cuidado com o meio ambiente, com o objetivo de formar uma sociedade sustentável.

Também neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDBEN, nº 9.394/96, art. 37, § 1º).

Na mesma direção, em relação à metodologia e à seleção de conteúdos temos orientações como:

na organização da proposta pedagógica de cursos de Educação de Jovens e Adultos, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir a identidade dos estudantes. (RESOLUÇÃO NORMATIVA nº 005/2011–CEE/MT, art. 9).

Assim, ao planejar suas atividades os professores são orientados a identificarem e respeitarem a diversidade de saberes encontrada na sala de aula e programarem ações inovadoras e diferenciadas das que se praticam no ensino dito regular, a fim de que envolvam o aluno adulto e jovem no seu próprio aprendizado tendo como ponto de partida suas experiências pessoais. No entanto, o caráter normativo de valorização das diversidades por si só não é capaz de gerar mudanças significativas na prática pedagógica dos professores que, não raras vezes, apontam um despreparo profissional para atuar nesta modalidade específica de ensino.

Em outras palavras, os professores, em geral, reconhecem essa riqueza de diversidades, ora tratando-a como positiva para o processo de ensino e aprendizagem, ora apontando-a como uma dificuldade em conciliar as diferenças, porém o que fica implícito é o “quê” exatamente fazer com elas, ou seja, de que modo estes diferentes saberes podem ser usados a favor de uma aprendizagem coletiva. Na ausência de uma sistematização consistente e explícita acerca do “como” fazer, os professores tendem a reproduzir a metodologia “conhecida” em que se sentem seguros. O fato é que, ao praticar um processo de ensino semelhante, senão idêntico, ao empregado na educação regular descaracteriza-se a modalidade EJA e desconsidera-se o perfil de seu alunado.

Neste sentido, em Mato Grosso, na tentativa de minimizar as disparidades, as Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos pautam-se em quatro Eixos Norteadores, a saber: Trabalho como princípio educativo, Direito de aprender por toda a vida, Ampliando práticas de cidadania e Educação dialógica. Segundo o documento citado, o

trabalho a partir destes eixos,

considerados definidores de conteúdos e do processo de seleção e modo de abordagem orientam a função da escola para possibilitar aos estudantes a apropriação efetiva de conhecimentos estruturados necessários para um engajamento social mais efetivo, para o exercício crítico da liberdade de escolha e para sua inserção no debate social. (MATO GROSSO, 2010, p. 187-188).

A definição curricular a partir destes eixos norteadores busca atender a legislações nacionais vigentes, como o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que assim determina: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Também percebe-se a influência de acordos internacionais, como a da III CONFINTEA - Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Tóquio em 1972, que fomentou as discussões em torno da educação por toda a vida. Da mesma maneira, percebe-se, ainda, a adesão ao ideário freiriano de integrar os saberes e as experiências pessoais e profissionais de alunos e professores no processo educativo.

Por conseguinte, a educação do jovem e do adulto caracteriza-se como um direito que se faz necessário para a promoção social de indivíduos que, em sendo alunos de EJA, pouco acesso tiveram ou têm a cultura letrada. No entanto, esta modalidade de ensino ainda busca a sua efetiva implantação, como bem ressalta a Proposta Curricular:

a identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente a denominação ‘supletivo’ embutia a conotação de compensar ‘o tempo perdido’ ou ‘complementar o inacabado’, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 87).

Se, por um lado, apesar dos avanços significativos e dos esforços governamentais contínuos para caracterizar a EJA como modalidade específica de ensino, ainda fica em evidência um caminho a ser percorrido no sentido de garantir uma legislação que assegure efetivamente as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem e, em particular a avaliação, condizentes com as especificidades dos alunos, conforme determina o artigo 37, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, citado anteriormente. Por outro lado, se fazem necessários esforços pontuais na formação dos

professores, já que mudanças na postura profissional não ocorrem apenas por meio de documentos e determinações. Estas mudanças também dependem de uma disponibilidade pessoal de caráter contínuo em busca de conhecimentos científicos que possibilitem exercer a arte de ensinar com maior qualidade.

Ao que nos parece, dois pontos necessitam ser revistos *a priori*: um investimento na formação continuada dos professores de acordo com a modalidade de ensino em que trabalham e uma redefinição no processo de atribuição de aulas que facilite a opção pela modalidade em que os professores tenham experiência profissional, o que poderia amenizar a rotatividade de profissionais e a atuação em mais de uma modalidade de ensino. Tão pouco, sem o devido direcionamento de estudos teóricos aliados a reflexão contínua sobre as ações de ensinar e de aprender, a tendência é alcançar poucos resultados positivos.

Neste contexto, avaliamos que o projeto de formação continuada do Estado também apresenta equívocos em sua estruturação. Um deles refere-se à preocupação maior com a quantidade do que com a qualidade: a cada encontro um tema diferente tratado de modo fragmentado e com caráter de estudo pronto e acabado, ou seja, como o tempo é curto, lê-se trechos de livros, artigos, documentos oficiais, encaminham-se discussões e finaliza-se o assunto. Aos professores são possíveis duas reações mais prováveis: ou aceita as sugestões apontadas pelos autores como “certas” e tenta colocá-las em prática, o que nem sempre é possível pela falta de aportes teóricos, ou, sem a devida reflexão, rejeita os assuntos estudados e a situação profissional não se altera significativamente.

Em meio às fragilidades apontadas na oferta da EJA, as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais apresentam uma justificativa para os entraves vivenciados na modalidade:

a formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da *educação popular*, ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos *sistemas educativos*, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigada nas escolas. (MATO GROSSO, 2010, p. 170, grifos do texto original).

Outras contradições ainda são mencionadas neste mesmo documento. Ressaltamos ainda que, embora as legislações vigentes assegurem a autonomia das unidades escolares por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos, permitindo-lhes uma maior flexibilidade no atendimento aos alunos adultos e jovens por meio da elaboração de uma proposta local que

valorize as especificidades de seu alunado, as escolas ficam condicionadas, por exemplo, à rotatividade de professores, ao percentual de frequência exigido aos alunos para aprovação, à formação inicial e continuada dos docentes não específicas à modalidade EJA, enfim, às restrições impostas à organização e ao funcionamento das escolas que fogem aos seus domínios.

Como se observa neste contexto marcado historicamente por exclusões e contradições, o Estado ainda não conseguiu normatizar a Educação de Jovens e Adultos de modo a atender a demanda dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. “A história do Estado ainda revela que se está longe de atender todos os jovens e adultos que não integram a população escolarizada, pelo menos no nível fundamental.” (MATO GROSSO, 2010, p. 202).

Políticas públicas inconstantes que promovem frequentemente a criação e a extinção de programas e campanhas educacionais revelam um descuido para com a qualidade do ensino ofertado na modalidade EJA ao longo de nossa história e geram certa insegurança na prática docente, pois os professores não se sentem integrados ao processo. A cada mudança na legislação ou diante de novos apontamentos teóricos, quase sempre fragmentados, os professores sentem-se desautorizados e em defesa própria, é comum o uso de expressões grosseiras, como “*quem escreveu isso nunca esteve numa escola*”, “*quer dizer que a minha faculdade não valeu nada?*”, “*manda esse povo vim dar aula pra ver se isso funciona*”, revelando-se, assim, um sentimento de incapacidade profissional e até de revolta.

Há, ainda, algumas ideias ultrapassadas cientificamente e que persistem arraigadas em grande parte dos professores e influenciam diretamente em suas ações pedagógicas, como por exemplo, o imaginário de que a escola de antigamente era boa e se aprendia (referindo-se à época em que estudaram), a visão homogênea que se tem dos alunos, e a culpabilidade do “outro” (o aluno, a família, o Estado) pelo fracasso escolar. Este discurso figura como um ressentimento pela autoridade perdida, já que na tradição escolar brasileira, o professor não mais ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem e passa por uma constante desvalorização de sua função. Por conseguinte, os professores tendem a rejeitar o diferente, o atual, uma forma de resistência de caráter histórico que constitui um dos principais desafios da educação na atualidade.

1.3 Escolas de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Segundo as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais,

o estado de Mato Grosso organiza sua política de oferta ao direito à Educação de Jovens e Adultos em vários grandes modos de atendimento: *Centros de Educação de Jovens e Adultos* (CEJAs), escolas que ofertam a modalidade EJA, Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e, recentemente, um projeto-piloto, o Ensino Médio à distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância–MEC. (MATO GROSSO, 2010, p. 214, grifos do próprio documento).

No estado há cerca de 190 escolas de EJA, “espaços que ofertam, simultaneamente, outras modalidades, tais como Ciclo de Formação Humana, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, além de atenderem à Educação de Jovens e Adultos.” (MATO GROSSO, 2010, p. 215). Neste contexto, a Escola Estadual Miguel Barbosa figura entre as escolas de EJA, pois além desta modalidade atende também ao Ciclo de Formação Humana.

A Escola Estadual Miguel Barbosa, localizada à Rua 7 de setembro, 845, no Bairro Jardim Santa Rosa, em São José dos Quatro Marcos, MT, é a escola em que trabalhamos desde 2002, quando, então, a Escola Estadual São José foi desativada e seus funcionários e alunos foram remanejados para a mencionada instituição de ensino. Para nós, a anexação das duas escolas representou uma mistura de pesar e contentamento. Pesar por ver desativada a escola em que reiniciamos a carreira de professora em 2000, e contentamento por retornarmos à escola em que estudamos parte do Ensino Fundamental, de 1989 a 1992, e iniciamos a carreira de professora, assumindo um contrato temporário em 1995.

Esta unidade de ensino foi criada pelo Decreto de Lei nº 2. 147 de 06 de dezembro de 1982, no governo de Frederico Carlos Soares Campos, inicialmente denominada Escola Dr. João José Pedrosa. Posteriormente, segundo os registros do histórico da escola, a população quatromarquense manifestou-se contrária a esta denominação, alegando que o nome dado a esta instituição de ensino era de uma pessoa desconhecida para os habitantes locais que desejavam homenagear um “humilde colono que tem no município um lugar de destaque, sendo um dos seus pioneiros.”

A Bancada do Partido Democrata Social no município fez uma indicação solicitando ao Governo do Estado a renomeação da escola para Escola Estadual Miguel Barbosa “em homenagem ao homem simples que viveu no despertar de seus sonhos a fundação de um núcleo populacional, plantando um dos ‘Quatro Marcos’”, segundo consta no documento de reivindicação. Atendendo à solicitação, o Governador do Estado, Júlio José de Campos, sob o decreto nº 1.105 assinado em 27 de dezembro de 1984, renomeou-a de Escola Estadual de I e II Graus Miguel Barbosa, cujo início de funcionamento deu-se em 11 de fevereiro de 1985,

atendendo alunos do Ensino Fundamental, de Suplência e do Projeto Logos II.

Em 2016, a Escola Miguel Barbosa, recebeu a matrícula de, aproximadamente, 360 alunos, sendo que 19 frequentam o Ciclo de Formação Humana e os demais são alunos da EJA. Em termos de faixa etária, sua clientela é bastante heterogênea: nela estudam alunos de 11 a mais de 70 anos de idade. Por ser a única escola do município a ofertar todos os segmentos e anos da modalidade EJA, bem como sua localização que a insere como escola de bairro, porém muito próxima ao centro da cidade, a mesma atende a alunos residentes no bairro a qual está inserida, de bairros circunvizinhos e também alunos oriundos de comunidades rurais mais próximas.

Neste ano, a escola atende a 10 turmas distribuídas em seus dois períodos de funcionamento. No período vespertino são atendidas a 3ª Fase do II Ciclo de Formação Humana (6º Ano) e 1 turma multisseriada que atende a alunos do 1º e 2º Anos do 1º Segmento da EJA. Já no período noturno, a escola atende unicamente a jovens e adultos, assim organizados: 1 turma multisseriada que atende a alunos do 1º e 2º Anos do 1º Segmento, 1 turma de 1º Ano do 2º Segmento, 2 turmas do 2º Ano do 2º Segmento, no Ensino Fundamental; no Ensino Médio são 2 turmas de 1º Ano e 2 turmas de 2º Ano.

Os alunos da EJA, em sua grande maioria, é formada por donas de casa e trabalhadores assalariados que trabalham nas indústrias e comércio locais e de municípios vizinhos, exercendo as mais diversas atividades, e também por jovens que ainda residem com seus pais e são sustentados por eles.

Esta modalidade é formada por alunos com idade acima dos quinze anos, portanto, são de faixa etária e interesses diversificados. Para alguns alunos o estudo garante o emprego atual, ao mesmo tempo em que poderá criar outras oportunidades. Para outros, estudar pode possibilitar a inserção ou o retorno ao mercado de trabalho. Para a grande maioria, o difícil é conciliar emprego, estudo e família, tendo em vista que muitos têm família constituída, sendo esta uma das causas atribuída à evasão escolar.

Estar na escola para os alunos adultos e jovens tem significados diferenciados, tais como: uma oportunidade de crescimento pessoal, tanto cognitivo quanto afetivo; uma possibilidade de entrada ou permanência no mercado de trabalho; o meio capaz de ampliar a capacidade de aprendizagem, adquirindo conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores fundamentais à vida em sociedade; o exercício da cidadania; acesso e continuidade aos estudos.

Em relação à estrutura física, a escola conta com 10 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de Ciências em implantação, 1 cozinha, 1 despensa, 3

almojarifados, 1 auditório, 1 sala para os professores, 1 secretaria, 1 sala para a coordenação, 1 sala para a direção, 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino para os alunos, 1 banheiro para os funcionários, 1 sala em que estão montados os equipamentos da rádio escolar.

Neste ano letivo, esta unidade de ensino conta com 42 servidores públicos em seu quadro, assim distribuídos conforme suas funções: 09 são do Apoio Administrativo Educacional (vigilância, manutenção de infraestrutura e nutrição); destes, uma servidora desempenha a função de Atendente de Biblioteca Escolar e uma outra servidora é responsável pelo Laboratório de Informática¹¹; 02 Técnicas Administrativas Educacionais, sendo que uma exerce a função de secretária; 1 Coordenadora Pedagógica, a Diretora e 31 professores. Os profissionais que exercem função de Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro de servidores efetivos e/ou estabilizados, possuem formação profissional, ou seja, o curso Projeto Arara-Azul ofertado pelo Governo do Estado. Quanto aos professores, são todos licenciados, a maioria possui Especialização e dois são Mestres.

Quanto ao quadro docente, esta unidade de ensino passa por uma rotatividade muito grande, pois a maioria dos professores que nela atua assume contratos temporários com o Estado. Assim, a cada ano, de acordo com as Normativas de Atribuição de Classes/Aulas, altera-se o quadro de professores. Em 2016, a escola, que atende os alunos principalmente no período noturno, conta com um grande número de professores atribuídos com poucas aulas, pois a maioria possui carga horária maior em outras escolas. Esta situação é motivo de dificuldades para a equipe gestora que raramente consegue reunir o corpo docente para reuniões pedagógicas, discussão de projetos e formação continuada.

Além destes, as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais ainda destacam outros problemas enfrentados pelas escolas de EJA:

a não permanência dos alunos; a prática de um currículo fragmentado, que não atende às especificidades de seus sujeitos; e fragmentação espacial por conta das diferentes modalidades, a qual não favorece a identidade própria aos sujeitos da EJA, constituindo-se, assim, um dos principais motivos da dificuldade desse atendimento. (MATO GROSSO, 2010, p. 215).

Das dificuldades apontadas, as duas primeiras apresentam-se com maior evidência na Escola Miguel Barbosa. Segundo consta em seu Plano Político e Pedagógico, a escola apresenta um elevado índice de evasão dos alunos jovens e adultos. Os números apontam, aproximadamente, cerca de 40% de abandono, constituindo-se, assim, uma de suas principais

¹¹ As servidoras encontram-se afastadas de suas respectivas atribuições e, como possuem as habilidades requeridas, assumiram as funções acima citadas, geralmente, ocupadas por Técnicos contratados pelo Estado.

fraquezas. Como resposta a necessidade de “diminuir a evasão na educação de jovens e adultos” a escola busca “criar mecanismos para manter os alunos matriculados assíduos no decorrer do ano letivo e motivar os alunos para a participação efetiva nas aulas.” Em seu Plano de Ação Bial - 2016/ 2017, a escola propõe as seguintes “ações interventivas”:

1. Trabalhar com projetos envolvendo apresentações e seminários com o objetivo de motivar a participação de todos.
2. Desenvolver projetos temáticos, tais como: Heranças culturais africanas no Brasil; Prevenção da Obesidade; Evasão escolar na EJA; Arte no ambiente escolar e Evolução dos brinquedos nos tempos atuais, envolvendo professores, alunos e comunidade.
3. Buscar parcerias com outras entidades para desenvolver palestras com temas relevantes à nossa realidade, tais como: Autoestima e motivação e Evasão na Educação de Jovens e Adultos.
4. Realizar no espaço da Biblioteca o Projeto de Leitura e Escrita para alunos do Ciclo de Formação Humana e Educação de Jovens e Adultos, com divulgação dos nomes e fotos dos alunos que mais emprestaram obras literárias no decorrer do semestre.
5. Potencializar as práticas pedagógicas através do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). (PPP da escola Miguel Barbosa, Plano de Ação Bial - 2016/2017, 2016).

Por meio destas ações, a escola tenta promover a articulação entre alunos, gestores, professores, demais funcionários e a família em busca de melhorias na qualidade do ensino ofertado. A busca por parcerias com outras instituições e outros profissionais de áreas diversas também demonstram o empenho desta unidade de ensino na tentativa de oferecer uma educação com mais qualidade, procurando suprir interesses e necessidades pessoais e profissionais de seus alunos.

Em relação a ação de número 4, observamos uma atenção ao aspecto quantitativo da leitura, o que nos sugere que ler na escola é visto pelos professores e pela gestão como de extrema necessidade para o bom desempenho do aluno, porém não há nenhum projeto em desenvolvimento que implique o uso contínuo e programado da biblioteca escolar, que estimule o empréstimo de livros e faça a divulgação do acervo disponível, cabendo, especialmente, aos professores de Língua Portuguesa a responsabilidade pelo direcionamento das atividades de leitura na escola.

Já em relação ao currículo fragmentado citado anteriormente, observamos que as aulas são atribuídas, planejadas e ministradas individualmente pelos professores responsáveis pela disciplina que leciona. Não há nenhuma iniciativa de planejamento coletivo entre as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento, tão pouco entre as áreas. Embora os professores utilizem essencialmente em suas aulas o livro didático, e o mesmo seja

organizado por unidades temáticas abordadas pelas disciplinas, exceto a de Educação Física, cada professor realiza seu trabalho isoladamente, situando o ensino e a aprendizagem dentro dos limites da disciplina que lhe foi atribuída conforme a matriz curricular, fragmentando, portanto, o conhecimento.

Com o intuito de evitar a mencionada fragmentação a Proposta Curricular sugere “a formulação e realização de projetos que tornam indispensáveis abordagens interdisciplinares.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 119). Se, por um lado, a recomendação acima parece pertinente ao perfil dos alunos da EJA, já que possibilita tratar os conteúdos de modo mais amplo e aprofundado a partir do enfoque de cada disciplina, por outro lado, representa um desafio para as escolas que mantêm sua estrutura de trabalho por disciplinas, o que inviabiliza a execução de projetos coletivos.

Esta organização disciplinar da escola encontra-se amparada pela Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT que em seu artigo 12 determina: “A unidade escolar deve contemplar, no seu PPP, a escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, resultado de ampla discussão realizada pelo coletivo escolar.” No entanto, a maioria das escolas trabalha com a abordagem disciplinar e organiza o fazer pedagógico de acordo com a distribuição de carga horária definida na matriz curricular para cada disciplina, em consonância com as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC). Esta organização padroniza o funcionamento das escolas e atende a necessidade de muitos professores que têm jornada de trabalho em duas ou mais escolas.

Pelo exposto, a caracterização da EJA como uma modalidade de ensino específica e diferenciada fica restrita a aspectos como redução do tempo de escolaridade, idade fixa para o acesso, e foco nas suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A educação na EJA se traduz pelo esforço de melhor compreender os sujeitos e o contexto desta modalidade de ensino, a fim de torná-la mais satisfatória aos alunos que procuram na escola a oportunidade de firmar a sua cidadania.

Finalizamos este tópico com uma constatação reveladora: a fragilidade do sistema educacional brasileiro em ofertar educação de qualidade às crianças e adolescentes em função de políticas equivocadas, investimentos insuficientes, formação precária de professores, entre outros aspectos, continuam provocando repetência e evasão escolar. Por consequência, o número de matrículas na EJA é maior na série final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que torna esta modalidade um reduto para receber os alunos que ficam à margem do ensino dito regular e buscam na escola uma nova oportunidade para concluir a educação

básica.

Segundo Suzana Schwartz (2012, p. 33), “dos três objetivos que devem nortear a educação – **acesso, permanência e aprendizado** –, apenas o primeiro está em vias de ser alcançado” (grifos da autora). O que significa que os investimentos na educação básica e a busca da universalização do Ensino Fundamental não estão sendo capazes de evitar a interrupção dos estudos na idade apropriada. Não basta, portanto, criar a oportunidade de estar na escola, é preciso também investir na qualidade do ensino e da aprendizagem ofertada aos alunos que já se encontram na escola.

1.4 A leitura na EJA: o que dizem os documentos

Hodiernamente, um dos grandes desafios da educação brasileira ainda é a formação do leitor. O país, apesar de seus esforços e de iniciativas governamentais e não governamentais, ainda não alcançou a democratização da leitura. Esta constatação pode ser verificada pelos resultados insatisfatórios apontados por sistemas de avaliação nacionais e internacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Estas avaliações apontam dados alarmantes sobre a baixa proficiência leitora dos alunos e colocam questões importantes para reflexão. Talvez o ponto de partida seja “o que é ler?” e seus desdobramentos: o que tem sido considerado leitura e habilidades leitoras nestes sistemas de avaliação coincidem com o que a escola tem trabalhado em suas propostas curriculares? Os professores conhecem estas habilidades e planejam suas aulas a fim de que seus alunos avancem em busca destes níveis proficientes considerados adequados? As orientações oficiais esclarecem as diretrizes para o trabalho com a leitura? Com que concepção de leitura a escola, os documentos oficiais e os sistemas de avaliação trabalham? Seriam na mesma direção ou em direções contrárias? Como os professores de Língua Portuguesa podem e devem realizar as atividades de leitura para conduzir seus alunos a índices mais satisfatórios?

Muitos são os questionamentos e muitos são os resultados negativos demonstrados nestas avaliações, o que requer uma pesquisa aprofundada sobre o assunto. Neste trabalho, não abordaremos as questões específicas referentes aos sistemas de avaliação, pois nosso objetivo centra-se em uma proposta teórico-metodológica para desenvolver práticas de leitura em uma turma de EJA. Embora os índices sejam no mínimo desoladores e apontem a ineficácia do sistema escolar brasileiro em desenvolver competências leitoras, a EJA nem

sequer é incluída nestas avaliações oficiais, o que não significa que a situação seja diferente da vivenciada no ensino regular e, muito provavelmente, seja ainda mais precária.

Vejamos, então, como a leitura vem expressa nos documentos oficiais que regem a educação brasileira com o intuito de orientar o trabalho pedagógico em suas diferentes fases e modalidades de ensino. Ressaltamos que, embora a EJA disponha de uma regulamentação específica que fixa as normas para a sua oferta enquanto modalidade de ensino com características próprias, ampara-se também nas diretrizes nacionais para a Educação Básica dita regular.

Iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, na Sessão III, destinada ao Ensino Fundamental, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, prevê “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (LDBEN 9.394/96, art. 32, I). A leitura, então, figura no espaço escolar como meio primordial de acesso ao conhecimento, quer seja o imediato e utilitário, quer seja o conhecimento científico e acumulado historicamente. Portanto, um trabalho sistemático de leitura necessita ser planejado e efetivado de acordo com as especificidades dos alunos atendidos.

Mas, na prática cotidiana o ato de ler divide espaço com outras atribuições da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, raramente, um planejamento é sistematizado levando-se em consideração as habilidades leitoras já adquiridas, pelo contrário, destina-se uma pequena margem de tempo à leitura que, portanto, apresenta-se descontínua e desarticulada.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental encontramos a seguinte redação condizente à realidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos:

para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola pode ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. (BRASIL, 1998, p. 66).

Em se tratando, pois, da modalidade EJA, cuja clientela teve o acesso e/ou a permanência à escola negados em idade apropriada, fica a encargo quase exclusivo do Estado, por meio de suas instituições de ensino, a responsabilidade pela formação do leitor bem como o aprimoramento da leitura. Embora vivam cotidianamente numa sociedade letrada e desenvolvam estratégias para nela atuar pessoal e profissionalmente, os jovens e os adultos

apresentam uma prática de leitura reduzida, cabendo à escola a ampliação de suas habilidades leitoras.

Ainda neste sentido, os PCN orientam: “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 71). Desse modo, na EJA, as atividades com a leitura requerem um planejamento que leve em consideração a reduzida prática social de leitura dos alunos, as suas dificuldades em relação ao ato de ler e seu processo de decifração/compreensão/interpretação, as especificidades etárias, suas expectativas de formação pessoal e profissional.

No entanto, ao “adotar” o livro didático, principal instrumento pedagógico empregado no espaço escolar, o professor desconsidera as especificidades dos alunos da EJA, e, geralmente, segue na íntegra as atividades preparadas pelo autor do livro e na mesma sequência em que se encontram na obra. Nesta iniciativa, falta aos professores um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, seus gostos e anseios, bem como a reflexão acerca da pertinência dos textos e das atividades sugeridas mediante as peculiaridades de cada turma.

Ainda de acordo com os PCN, no trabalho com atividades sistemáticas “de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade; compreenda a leitura em suas diferentes dimensões, o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.” (BRASIL, 1998, p. 50-51) Desta forma, compreendemos que a leitura precisa ganhar mais espaço entre as atividades escolares com o intuito de aprimorar o conhecimento sobre a língua, possibilitar o acesso aos bens culturais registrados pela escrita, bem como a experimentação do prazer estético, de modo que juntos, alunos e professores, assumam o compromisso com a leitura no âmbito escolar e, quiçá, além dele.

Ligada ao trabalho pedagógico em sala de aula está a concepção de linguagem a que o professor encontra-se filiado. A partir deste entendimento, procuramos verificar em que concepção os documentos oficiais da EJA se enquadram. Constatamos que, embora a Proposta Curricular não defina uma concepção específica a ser adotada nas ações pedagógicas, num olhar teórico mais atento percebemos a concomitância de, pelo menos, duas concepções de linguagem simultâneas no documento: como instrumento de comunicação e como uma forma de interação.

Segundo João Wanderley Geraldi (2012, p. 41), a linguagem compreendida como instrumento de comunicação “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código

(conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.” Vestígios desta concepção verificam-se, por exemplo, no fragmento seguinte: “Todo ato de comunicação envolve uma mensagem; toda mensagem tem uma finalidade: transmite um conteúdo intelectual, revela ou oculta emoções e desejos, incentiva ou inibe contatos etc.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 19).

No entanto, na Proposta Curricular também são frequentes as orientações para o trabalho de interação em sala de aula, quer entre alunos e professores no processo de ensinar e aprender, quer entre os alunos entre si, quer entre o aluno e o texto, conforme sugere o fragmento a seguir: “[a escola] deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 13).

De acordo com João Wanderley Geraldi (2012, p. 41), a concepção de linguagem como uma forma de interação “é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.” Na Proposta Curricular encontramos os seguintes fragmentos que parecem enquadrarem-se na concepção citada acima: “um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro” e “desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo de forma a esclarecer, interpretar e discutir os conteúdos lidos.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 12 e 40).

E, ao longo deste documento, encontramos orientações para que o professor organize atividades de modo a fazer uso do diálogo em favor de um aprendizado coletivo, em que se construa um sentido para o texto lido de acordo com os conhecimentos prévios e na interação com o grupo.

Por fim, na Proposta Curricular as atividades de leitura são orientadas na perspectiva dos gêneros textuais. De acordo com o documento, o trabalho com a linguagem deve privilegiar a diversidade de textos que circulam socialmente e permitir ao aluno o maior contato possível com diversos tipos de textos, a fim de possibilitar a ampliação de suas competências leitoras, pois “para trabalhar a diversidade de textos, é fundamental considerar os modos de ler tais gêneros e as características dos suportes em que circulam.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 42).

No documento há, ainda, uma lista de gêneros textuais como sugestões possíveis de

serem trabalhadas em cada série do 2º Segmento “de modo a permitir que os alunos consigam ampliar sua experiência com a linguagem ao longo da escolaridade: escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 33).

Acreditamos que o trabalho com gêneros textuais diversos e uma metodologia variada encaminham o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem e possibilitam aos mesmos construir significados para o que lê e escreve. A diversidade textual possibilita ao aluno: encontrar informações, entreter-se, vivenciar situações cotidianas, ampliar seus conhecimentos, analisar, criticar e argumentar, contra ou a favor, os conteúdos veiculados socialmente. Neste sentido, as atividades de leitura sinalizam múltiplas perspectivas de ensino e de aprendizagem pertinentes ao amplo desenvolvimento cognitivo requerido pelo aluno jovem e adulto em suas necessidades pessoais e profissionais.

Segundo Vilson J. Leffa (1999), as linhas teóricas que tratam da leitura podem ser classificadas em três grandes abordagens: as ascendentes, centradas no texto e na extração de sentidos; as descendentes, com ênfase no leitor e na atribuição de significados; e “as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.” (LEFFA, 1999, p. 13). As sugestões para trabalhar a leitura na EJA apontam na direção da terceira abordagem, conforme sugere o fragmento a seguir: “a dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 15).

Por conseguinte, a leitura deixa de ser restrita à individualidade do leitor solitário e passa a ser uma atividade interativa, uma prática social. Tratamento este apropriado à clientela da EJA, cujas experiências acumuladas ao longo da vida podem contribuir para o entendimento do texto e a construção dos sentidos, de modo que outras habilidades sejam adquiridas e as capacidades de pensar e agir sejam desenvolvidas em horizontes mais amplos e flexíveis.

A maneira como o professor concebe a linguagem e aborda a leitura em sala de aula influencia diretamente nas atividades desenvolvidas, podendo daí resultar tanto a aproximação do aluno leitor ao texto, como o seu possível afastamento. Ao corpo docente cabe, então, concentrar seus esforços em ações que vão ao encontro da superação dos desafios trazidos pelos alunos no ato de ler.

A prática da leitura é um fenômeno cognitivo imprescindível às sociedades letradas.

Ler é uma atividade humana e social, e como tal, requer uma apropriação ativa e significativa de saberes a partir de uma ação qualificada e dirigida, capaz de ampliar e enriquecer os conhecimentos já adquiridos no ambiente escolar e fora dele. Ao professor, no seu papel de mediador, cabe articular nas salas de aula um programa de leitura que priorize a interação entre os sujeitos envolvidos e o protagonismo dos leitores.

Esta postura requer uma inovação profissional e, sem dúvida, esbarra-se na formação acadêmica dos professores e vai de encontro à tradição escolar, ambas de tendência conservadora. Trata-se de um desafio a ser enfrentado por toda a comunidade escolar, e que nós resolvemos ousar e experienciar a partir de uma proposta apresentada nos capítulos seguintes. Nesta perspectiva, encerramos com as palavras do poeta Fernando Pessoa:

[...] Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
[...]

2 A PROPOSTA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ROSA, 2001, p.80).

Neste capítulo, trazemos reflexões teóricas e metodológicas mobilizadas na construção da proposta pedagógica. Iniciamos com a discussão sobre as dificuldades em trabalhar com a leitura na sala de aula e os deslocamentos ocorridos em nossa prática a partir de inquietações motivadoras e estudos teóricos. Abordamos a leitura como processo de apropriação, a relação autor/texto/leitor e nosso papel de professora como mediadora nas atividades a serem desenvolvidas e, por fim, sistematizamos o trabalho a ser realizado.

2.1 A leitura na escola: encontros e desencontros

Como professora de Língua Portuguesa, era angustiante constatar a precária situação de leitura em que os alunos da EJA chegavam à escola para cursar a última etapa do Ensino Fundamental. A proficiência leitora destes alunos era mínima, sendo que uma grande parte deles encontrava-se em fase de mera decifração, a leitura era lenta e pouco significativa para eles. Segundo os alunos, a leitura era pouco praticada durante o período que permaneceram fora da escola e, geralmente, estava ligada a necessidades religiosas ou trabalhistas. Nas aulas, os autores literários com que trabalhávamos não eram conhecidos dos alunos que se mostravam à margem dos bens culturais produzidos e registrados pela escrita.

Esta constatação fazia com que nos debruçássemos sobre o problema, porém de modo fragmentado como propunha o livro didático, o mesmo utilizado pelo ensino regular, em que os textos são selecionados levando-se em consideração as especificidades da adolescência. Esta discrepância em relação a faixa etária também nos incomodava e, como alternativa, buscávamos outros textos para serem lidos e socializados em pequenos grupos. Estas atividades aconteciam esporadicamente, ou seja, não havia um planejamento sistemático para o ensino da leitura.

A diferença entre os conteúdos elencados por cada livro didático a nossa disposição na escola fazia-nos descrever que fosse apropriado adotar um único livro como manual a ser seguido. Sentíamos a necessidade de selecionar textos outros, pensar atividades diferenciadas, planejar aulas livremente, de acordo com o potencial de cada turma, enfim, ser autora do material didático a ser utilizado. Porém, as insistentes orientações pedagógicas da gestão

escolar “obrigando-nos” a utilizar o livro enviado à escola e a crença generalizada entre professores e alunos de que o livro didático contém “o que é preciso e deve ser ensinado” falaram mais forte e venceram, em parte, a pretendida autonomia. Neste sentido, as contribuições do PROFLETRAS atenderam a uma antiga necessidade profissional: mostraram-nos caminhos alternativos para que possamos construir o nosso próprio material de trabalho.

Nas aulas percebíamos a participação mais ativa dos alunos nas atividades de leitura planejadas por nós, enquanto que nas atividades trazidas pelo livro didático os alunos apresentavam mais dificuldades, dependiam mais do nosso apoio para chegarem à compreensão. Além disso, eram atividades mais individualizadas, portanto, mais mecânicas e menos significativas. Mas, com o tempo de escolarização reduzido, a menor quantidade de horas/aula na modalidade e as diversas competências da disciplina de Língua Portuguesa, como ler/interpretar, produzir textos e ensinar conteúdos gramaticais, acabavam forçando o entendimento de que adotar o livro didático era a alternativa mais sensata, já que ele condensava os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. A chegada dos livros didáticos específicos para a EJA colocou não um ponto final, mas reticências em nossas inquietações.

Organizados sob a mesma ótica dos demais, o livro didático elaborado para esta modalidade de ensino específica e diversificada não alterou o que Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 41-42) chama de “passos cristalizados das lições (leitura, vocabulário, questionário, gramática e redação)” e evidenciam um “desprezo das múltiplas configurações textuais e das múltiplas formas de se ler em sociedade.” Os livros, organizados por unidades temáticas, supostamente voltadas para o público jovem e adulto, como trabalho, consumo e meio ambiente, por exemplo, e trabalhadas pelo conjunto das disciplinas, acabam por reproduzir atividades simplistas, desconexas e redutoras.

Assim como em *Vidas secas* “o vaqueiro [Fabiano] precisava chegar, não sabia onde”, prosseguíamos a caminhada em rumos incertos. Faltava-nos um aporte teórico que sustentasse o nosso fazer pedagógico nos ideais pretendidos, pois como sustenta Vladímir Propp (1992, p. 15):

a teoria é necessária em qualquer campo do conhecimento humano. Nenhuma ciência pode dispensá-la em nossos dias. A teoria tem antes de mais nada uma importância cognoscitiva e o conhecimento dela constitui, de um modo geral, um dos elementos da concepção científica do mundo.

Na perspectiva colocada por Vladímir Propp de concepção da teoria necessária ao conhecimento científico faltava-nos uma reflexão acerca de quem são estes alunos, seu

percurso escolar, seus anseios quando do retorno aos estudos. Era preciso considerar a história de leitura de cada um, pois segundo Eni Orlandi (2008, p. 43) “todo leitor tem sua história de leitura.” O Mestrado trouxe-nos a ressignificação de nosso papel enquanto professora e está nos conduzindo à busca por outras condições de ensino mais pertinentes no espaço escolar.

E que sujeitos seriam estes alunos? Que experiências escolares tiveram? Por que teriam interrompido seu percurso escolar? E por que teriam retornado à escola? Que significado tem a leitura para eles? Estas indagações nos remetem a pensar o processo de alfabetização ofertado nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século passado quando, então, grande parte dos alunos da EJA foi alfabetizada. Uma pesquisa realizada por Ana Luiza Bustamante Smolka nos anos 80 apresentou um retrato bastante claro e cruel da alfabetização de crianças no Brasil e apontou uma ineficiência no ensino da leitura e da escrita.

Segundo a pesquisadora, socialmente, alunos e professores ocupam lugares predeterminados e não questionados: “a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever.” (SMOLKA, 1987, p. 27). Se os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização assumem e desempenham seus papéis, qual seja o de ensinar e o de aprender a ler e a escrever, por que este processo nem sempre tem resultado satisfatório? Por que aqui no início da escolarização já é grande o número de reprovação e evasão? O que estaria sustentando estes aspectos negativos?

Parte das respostas a estes questionamentos nós as temos, pois nossa alfabetização também ocorreu na década acima mencionada. Naquela época, conhecíamos bem o processo e não tínhamos dúvida quanto às tarefas de cada um: a professora escrevia na lousa e lia em voz alta para que nós repetíssemos, e nós repetíamos a leitura e fazíamos a cópia, ou seja, a professora de seu lugar ensinava e nós, de nosso lugar, repetíamos e aprendíamos. Quem aprendia era recompensado com elogios e a aprovação; quem não aprendia era reprovado por sua “incompetência ou inaptidão” e era condenado a repetir o processo no ano seguinte, ou até que “aprendesse”.

Ana Luiza Bustamante Smolka (1987, p. 31-32) amplia nossa resposta com uma avaliação dessa prática:

os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção,

dominação e alienação.

Por outro lado, não sejamos ingênuos para crer que a escola, enquanto instituição de ensino, seja a única responsável pela evasão escolar. Problemas de ordem social e econômica também contribuem diretamente para que alunos interrompam seus estudos. Mas, o fato é que nas salas de aula da EJA um número considerável de alunos vivenciaram situações de exclusões como as apontadas anteriormente, mesmo porque resquícios daquela concepção pedagógica autoritária e engessada continuam a existir nas escolas brasileiras, ainda que dissimuladas em práticas que se pretendam mais amenas e atuais, cujos efeitos para os alunos nem sempre possam ser medidos. E se jovens e adultos retornam aos estudos após uma interrupção, breve ou longa, é porque ainda acreditam que são capazes de aprender e buscam a realização dos sonhos interrompidos, o direito à educação outrora negado.

E, ao retornarem, o que os alunos esperam encontrar na escola? Esperam por mudanças pedagógicas significativas? Como se sentem neste processo de reinserção? O que esperam dos professores e da escola? A Proposta Curricular sugere algumas respostas:

os alunos, ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno. Normalmente, tais representações foram construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de parentes próximos. A escola que esperam é um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. E as relações com o conhecimento se dão de forma predeterminada, ou seja, já está definido o que será dado em relação aos conteúdos; os alunos têm, na maioria dos casos, aulas expositivas, em que cópias de textos e exercícios repetitivos para memorização são a tônica do trabalho escolar. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 91).

Por conseguinte, ao serem expostos a uma situação de ensino e aprendizagem que se pretenda diferente da tradicional, os alunos da EJA costumam apresentar certa insegurança, como por exemplo, ao serem solicitados a assumirem uma posição sujeito que participa ativamente do processo de seu próprio aprendizado. Demonstrem até certa resistência frente à nova circunstância apresentada. Tal postura parece ser oriunda do processo de escolarização a que tiveram acesso no passado, responsável pelo imaginário de que na escola o aluno recebe conteúdos prontos e acabados de um professor que detém tais conteúdos e cuja função é transmiti-los.

Outrossim, cada vez mais a EJA recebe alunos adolescentes que, por motivos diversos, deixam de frequentar o ensino dito regular e ingressam nesta modalidade de ensino específica,

diversificando assim, a faixa etária e requerendo tratamento pedagógico condizente. Adolescentes e adultos trazem em comum, entre outros traços, o desejo de encontrar respostas que satisfaçam suas inquietações imediatas e ofereçam alternativas futuras.

Desta mistura de faixa etária, surgem opiniões e atitudes divergentes. Por um lado, “sua convivência é identificada muitas vezes como um problema por professores; a diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes é vista como um elemento que dificulta as relações pessoais e o próprio desenvolvimento das atividades em aula”, mas por outro lado, a diferença de idades pode ser vista como favorável à “troca de experiências entre gerações e destacam a diversidade de pontos de vista, de formas de comportamento como elementos importantes para a discussão de temas ligados à pluralidade cultural, à ética, à cidadania, à sexualidade.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90).

Nas salas de aula, portanto, é comum os alunos apresentarem certa intolerância às características etárias do outro grupo, são os inevitáveis conflitos de geração que se fazem presentes por meio de interesses e atitudes divergentes, situação quase sempre indefinida de disputa de poder e difícil de ser contornada pelos professores.

Porém, tanto para uns quanto para outros, a retomada dos estudos é acompanhada de estímulos, incertezas e indagações. Trata-se de um momento de (re)adaptação ao espaço escolar, em que o aluno tenta desviar o foco do passado e inserir-se no presente, mesmo diante da possibilidade de conviver com situações de enfrentamento de valores mediante o confronto entre o “saber individual” e o “saber científico”, que, não raras vezes, constitui causa de evasão escolar.

Ainda sobre as especificidades do aluno da EJA, a Proposta Curricular destaca que:

uma característica marcante dos alunos adultos refere-se ao autoconceito quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes manifestam insegurança, medo de se expor ao ridículo, dizem que se consideram incapazes de aprender. Expressam ainda certa resistência a mudanças, talvez porque não é cômodo negar concepções arraigadas, construídas ao longo da vida. Parecem ter uma relação bastante ‘imediatista’ com o conhecimento, querendo saber onde e como irão utilizá-lo, desconsiderando aquele para o qual não percebem uso imediato. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90-91).

Estas reações surgem porque, ao reiniciarem sua caminhada rumo a saberes outros, os alunos percebem que enfrentarão na escola a convivência com uma cultura letrada mais ampla, com a qual não estão habituados. E, por não terem mantido a prática da leitura e da escrita ou por ter sido negado a eles o acesso a escrita, muitos destes alunos continuam em processo de alfabetização. São, pois, leitores iniciantes e dispõem de um tempo reduzido para

dedicarem-se aos estudos devido as suas atribuições diárias.

Assim sendo, é comum observarmos uma baixa autoestima entre estes alunos, o que gera um sentimento contraditório: ao lado de um contentamento expresso por palavras e olhares brilhando de euforia diante da possibilidade de retomada dos estudos, uma conquista outrora a eles negada ou proibida, mostram-se também “despreparados e/ou incapazes” para aprender, e, então, incorporam o discurso da “maternagem”¹², no sentido de “pegar no colo”, ou seja, seu aprendizado seria unicamente responsabilidade do professor, negando a si mesmos o direito de participarem ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

O discurso da maternagem tem sua origem no fato de que,

até o final dos anos 70, a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90).

Esse imaginário ainda persiste, sendo, às vezes, empregado como justificativa para interromper os estudos, mesmo depois que em “estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da idade adulta e da velhice apontaram que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, um processo que dura a vida toda.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90).

Diante deste quadro, a Proposta Curricular traz algumas orientações didáticas direcionadas ao trabalho do professor no sentido de considerar as especificidades marcantes dos alunos adultos e jovens, quais sejam: trabalham e estudam, não têm no estudo sua preocupação primeira, e geralmente têm pouco acesso a bens culturais. Há também o alerta para o fato de que a educação ofertada na EJA não pode ser considerada uma adaptação do ensino dito regular nem como o preenchimento de uma falta, pois estes alunos têm experiências pessoais e participação social que os diferenciam das crianças e adolescentes.

Vivendo, pois, em uma sociedade letrada os jovens e os adultos têm a possibilidade de conhecer, analisar, criticar e enfrentar questões cotidianas, capacidades de pensar e agir com horizontes amplos que independem da escolarização formal. O documento acima citado sugere, então, que o processo pedagógico tenha como ponto de partida os saberes construídos ao longo da vida e, na sequência, possibilitar o acesso a outros conhecimentos relevantes para os adultos e para os jovens. Em suma, é o que pretendemos mobilizar nesta proposta no que

¹² Expressão empregada na Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, 2002, v. 1, p. 88.

se refere ao desenvolvimento de habilidades leitoras.

2.2 A leitura e os leitores: processos de identificação e significação

A palavra leitura, histórica e culturalmente, carrega em si uma série de possibilidades de entendimento que variam de acordo com o tempo e o espaço. É por isso que ao ler um mesmo texto, uma imagem ou livro em diferentes momentos da vida significa diferente, pois a cada época dispõe-se de vivências específicas que direcionam os sentidos de modo outro. Isso acontece porque há entre o leitor e o objeto a ser lido um diálogo permanente e aberto, já que a cada leitura surgem ideias, detalhes e emoções que outrora passaram despercebidos e a interpretação ganha uma nova versão. Segundo Roger Chartier (1999, p. 77), “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.”

Se no passado a leitura já foi uma atividade proibida e controlada, ora pela Igreja, ora pelo Estado, ora pela família, constituindo-se um bem para poucos, atualmente o caminho é inverso. Hoje, não mais se duvida da importância da leitura em uma sociedade em que o impresso e o digital disponibilizam um amplo e diversificado material de leitura, embora a disposição de muitos, mas ainda não de todos, pois o acesso a estes bens culturais continua desigual e nem sempre chega às camadas populares de maneira contínua e satisfatória.

Mas, o que é ler? Qual a relevância da leitura para a vida nossa de cada dia? Ao ler, que relação o leitor estabelece com o texto? Alguns estudos apontam que desde o nascimento entramos em contato com o mundo por meio da leitura. Aprendemos a fome, o sono, o incômodo, a voz de nossa mãe e das pessoas mais próximas. Aos poucos vamos aprendendo a ler o semblante das pessoas, o tom de suas vozes, o barulho e o silêncio que nos cercam, e continuamos ampliando a leitura do mundo, das plantas, dos animais, de nós mesmos. Só depois é que vem a leitura da palavra. Mas para que esta ocorra é primordial que as primeiras leituras sejam levadas em consideração, pois, como afirmam Daniela Beccaccia Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012, p. 20):

ensinar a ler, portanto, não é apenas habilitar alguém a lidar com o código verbal escrito, decodificando letras, mas é, sobretudo, ensinar a ser – estimulando a capacidade de reflexão e valorizando a história de cada um, no processo de tornar-se sujeito, porque todos são capazes de ler e todos têm, na sua história pessoal, informações e experiências que sempre afetarão suas leituras, seu modo de ler e interpretar o mundo, os gestos e as palavras (ditas ou escritas).

Sobre a importância da leitura, Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 46) ressalta que “ainda que várias outras linguagens sirvam para realizar e animar a comunicação entre os homens, é a escrita que serve como fonte principal e primeira para a transmissão do saber.” Ler tem, por conseguinte, a função de possibilitar a continuidade de enriquecimento pessoal, social e cultural. A leitura assume, pois, papel relevante na constituição do sujeito vivendo em uma sociedade altamente letrada como a atual.

Quanto à relação do leitor com o texto, Roger Chartier (1999, p. 77) defende o pressuposto de que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” em que há espaço para a invenção e a produção de sentidos por parte do leitor. Nesta perspectiva, na escola as atividades não devem ser direcionadas tão somente para o levantamento da ideia principal do texto e/ou a organização do enredo, mas, ao contrário, torna-se imprescindível criar condições para que se produza a compreensão, já que os sentidos não são algo dado, mas construídos e sempre na possibilidade de ser outro.

Ainda sobre o ato de ler, Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 33-36) chama a atenção para o fato de que ler e interpretar não são atividades distintas. Segundo o autor, “a interpretação é inevitável a qualquer leitura” e “interpretando, nada mais fazemos que movimentar e relacionar recordações que são sempre propriedades exclusivamente nossas.” Ler/interpretar são, pois, frutos das experiências vividas, experimentadas individualmente ou compartilhada com nossos pares. Neste sentido, a família em primeiro e, posteriormente a escola, têm um papel fundamental a desempenhar junto aos futuros leitores, com contribuições específicas para a aquisição do gosto pela leitura.

Se, leitura e interpretação são processos indissociáveis e construídos a partir de experiências subjetivas e vivências sociais, e os sentidos, como são produzidos? O que está em jogo quando se trata da produção de sentidos pelo leitor? Uma primeira resposta, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 33-34), está na própria ação de ler, já que “a intenção da compreensão conjuga-se, amarra-se a um movimento de interpretação. É a interpretação que fornece substância à compreensão, numa espécie de ajuizamento constante e contínuo aos sentidos que vão sendo produzidos na aparente solidão da leitura.”

Michèle Petit (2008, p. 41) amplia a resposta com o seguinte esclarecimento:

é a partir de fragmentos, apanhados aqui e ali, que fabricamos o sentido. O sentido não é, ou não é mais, em nossa época de fim das ideologias, um sistema total que dirá a última palavra, a razão de ser de nossa presença na terra. [...] O significado não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher.

A produção dos sentidos seria, então, uma construção contínua e subjetiva num movimento em que se inscrevem o contexto das situações imediata e histórica de cada leitor, e o percurso por ele realizado, de modo que, conforme Michèle Petit (2008, p. 26) “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.”

Portanto, no texto e no ato da leitura, o jogo simbólico da linguagem permite ao leitor o enredamento do dito ao não dito, quando ocorre, então, a interação leitor-autor mediada pelo texto, pois como afirma Maria Lajolo (2001, p. 47, grifos da autora),

o universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional, simbólica ou realista – do *aqui* e *agora* da leitura, ainda que o *aqui* e *agora* do leitor não coincidam com o *aqui* e *agora* do escritor.

Desse modo, surge um jogo de cumplicidade entre leitor e autor, via texto: no ato de ler, por meio da sequência narrativa, da construção de personagens, da estruturação do enredo, da linguagem empregada e da perspicácia do escritor, o leitor tem a possibilidade de experienciar mundos outros sem sair do lugar ou deixar de ser si mesmo. Esta possível relação de troca é explicada por Michèle Petit (2008, p. 32):

lembramo-nos que é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto.

Nesta perspectiva, segundo Marisa Lajolo (2007, p. 43), “as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura são mais adequadas.” Assim, com o propósito de possibilitar a interação leitor-texto-autor, as atividades realizadas na escola devem priorizar o encontro do leitor com o texto num movimento ativo de ler, interagir com o texto, preencher lacunas, atribuir sentidos outros, possíveis, previsíveis e, até inesperados pelo autor. Trata-se, portanto, de possibilitar a construção dos sentidos para a leitura, numa ação ao mesmo tempo individual e coletiva em que há espaço para incluir o outro.

Por conseguinte, como sugere Regina Zilberman (2008, p. 23-24) a leitura literária trabalha o leitor em dois aspectos: o individual, à medida que “permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história”, e o social em que “o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir

preferências.” Neste sentido, as atividades com o texto literário contemplam dois momentos distintos: um, individual, em que o leitor enriquece sua experiência interior, e o outro, coletivo, durante a socialização desta vivência em que se instaura uma situação de igualdade e aproximação entre os envolvidos.

Ainda de acordo com Regina Zilberman (2008, p. 22), “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” E qual é hoje o lugar da literatura no currículo escolar? Nas escolas brasileiras, a literatura divide espaço com a disciplina de Língua Portuguesa, ou melhor, a literatura encontra-se diluída entre as múltiplas funções do ensino desta disciplina curricular. E, ainda, nas aulas, os textos literários disputam espaço com textos informativos e científicos, muitas vezes considerados de maior emergência e necessidade, dado o anseio de professores e alunos em ampliar o conhecimento prático e imediato.

É o que constatamos ao observar as sugestões trazidas pela Proposta Curricular em que textos informativos, científicos e familiares são colocados ao lado de gêneros textuais literários. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 35-37). Diante da escrita e da leitura de função utilitária, de uso cotidiano que favorece o acesso ao conhecimento e à informação, indagamos: qual seria a importância dos textos literários no espaço escolar? Na perspectiva de Rildo Cosson (2014, p. 30) tem uma função social:

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A literatura, na visão do autor, é capaz de formalizar as experiências humanas de modo privilegiado. Assim, o aparente distanciamento da realidade permite ao escritor transformar a materialidade mundana em palavras que suscitam a sensibilidade do leitor e apresentam formas, conteúdos e sentimentos, às vezes, imperceptíveis ao olhar cotidiano. Na mesma direção, a Proposta Curricular considera a literatura como “forma de expressão da cultura” e acrescenta:

uma educação literária que tem por finalidade ampliar os modos de ler, orienta progressiva e gradualmente a passagem da leitura circunscrita à experiência do aluno, naquele momento, para a leitura mais histórica, com a incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber – com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua, que trata o texto como mera transposição do mundo natural, para uma leitura

mais cultural e estética que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 43).

Este documento, ao mesmo tempo que envolve todos os componentes da relação professor/aluno, ressalta ainda, o trabalho com o texto como aquele em que “os gêneros se ajustam às exigências de circulação dos textos nas práticas sociais” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 69) e avalia como positivo o fato de que “os professores vêm incorporando em sua prática a diversidade de textos” mas, reprova o tratamento dado aos textos no modo de ler, reduzido a um modelo único de “leitura silenciosa, leitura em voz alta, estudo do vocabulário e questões de interpretação.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 42). Estas reflexões nos impulsionam a buscar aporte teórico nas teorias interacionistas, e buscamos apoio em Marisa Lajolo (2007, p. 45), pois segundo a autora estão

entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura.

Esta iniciativa de trabalhar a leitura tendo como ponto de partida o que é conhecido e familiar, avançar para textos mais densos e desfrutar da experiência literária, favorece o desenvolvimento das habilidades leitoras na EJA, pois representa uma valorização dos conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, ao mesmo tempo em que evita uma possível ruptura brusca entre o conhecimento de mundo do aluno e o conhecimento científico acumulado pela humanidade e propagado pela escola. Na mesma direção caminham os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa estabelecidos para a EJA:

reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de texto. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper com os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 12).

Para que estas funções sejam atingidas, a Proposta Curricular sugere que os conteúdos sejam tratados de modo a “proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam

exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 23). Desse modo, o trabalho com a leitura requer o constante diálogo entre o professor e seus alunos, pois são nestes momentos de socialização que se conhecem as facilidades e as dificuldades dos leitores, descobrem-se os gostos, e o professor tem a possibilidade de, a partir de sua formação leitora, possibilitar que seus alunos descubram outros tipos de textos, ao mesmo tempo em que tem a oportunidade de conhecer leituras diferentes da sua. Esta relação de troca entre leitores tende a ser ainda mais produtiva se o professor é também um leitor assíduo.

Desta forma, o professor possibilita a interação apontada por Ezequiel Theodoro da Silva (2008, p. 48): “o leitor tende a socializar a experiência de leitura do texto literário, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos.” Esta relação de troca entre os leitores pode fortalecer as relações entre professores e alunos, o que na EJA é de extrema relevância, pois a confiança mútua tende a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que coloca uns e outros em uma aparente relação de igualdade, ou seja, são todos leitores discutindo suas leituras.

A Proposta Curricular ressalta que “desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que leem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 40). Destacamos a importância de se estabelecer uma conexão entre o saber adquirido ao longo da vida com o saber acumulado pela humanidade e registrado pela escrita, como seu patrimônio cultural. Neste ponto, entra em cena o que Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 41) denomina de “recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo” e que, segundo o autor, faz emergir um tipo específico de leitor: o leitor criativo “aquele que interpreta um texto à luz do seu contexto, estabelecendo relações entre as ideias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade.”

E neste diálogo entre o já conhecido e o a conhecer, a leitura, sobretudo a literária, amplia a significação do mundo e de nós mesmos, conforme pensa Rildo Cosson (2014, p. 17):

a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma

e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

A fim de que as experiências leitoras sejam produtivas, a Proposta Curricular, no item “*como transformar o aluno em leitor?*”, recomenda aos professores: muita leitura em sala de aula, conversas sobre o assunto lido, leitura em voz alta, exposição a variados materiais de leitura, indicação de maneiras de acesso à leitura, como bibliotecas, por exemplo, e permissão para que os alunos participem da escolha do material a ser lido. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 42-43). Estas estratégias mostram-se pertinentes à formação de leitores pois integram o aluno leitor ao processo da leitura desde o seu planejamento até à produção dos sentidos.

Finalizando estas reflexões nos detivemos ainda em uma última problemática apontada por Ezequiel Theodoro da Silva (2008, p. 55): “ao didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura.” Em outras perspectivas teóricas nós procuraremos fazer diferente. Primeiramente, aceitamos o desafio proposto pelo autor, o de assumir que

há uma relação dialética entre educação, política e poder. Ou seja, que o conhecimento desenvolvido pelos processos educacionais nunca está desvinculado de interesses políticos e que os interesses políticos estão intrinsecamente voltados ao exercício do poder na comunidade. (SILVA, 2005, p. 55).

Em segundo lugar, considerando que o ensino é “um processo diretivo” conforme o autor, pretendemos responder nos parágrafos seguintes ao seu questionamento: “Que tipo de pedagogia você tem em mente ao propor um ensino de literatura que permite ou mesmo facilite a socialização de experiências, o diálogo, o cotejo e o confronto de gostos?”. (SILVA, 2008, p. 47).

Procuraremos alinhar nosso trabalho com a leitura à Proposta Curricular, fundamentada em Paulo Freire, que “focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos ‘saberes construídos pelos seus fazeres’”. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 97). Assim, o aluno será incluído no processo educativo como sujeito com múltiplos conhecimentos que vem à escola para ampliar seus conhecimentos com uma professora disposta a ensinar e a aprender com seus alunos. Vivendo ativamente em sociedade jovens e adultos têm condições de perceber que o conhecimento está em constante transformação e que

também fazem parte deste processo.

Assim, esta proposta consiste em vivenciar o uso do diálogo e a troca de experiências para significar nossas leituras, pois somos, alunos e professora, produtores de cultura e sujeitos do processo educativo, ou seja, somos seres humanos em constante aprendizagem. Assumindo, portanto, a posição política como professora de EJA, procuraremos dar voz aos alunos que, se no passado foram excluídos do processo de escolarização, agora, quando do retorno à escola, possam assumir o protagonismo de seu aprendizado, reescrevendo a sua história. É o que almejamos, é o que procuraremos experienciar.

2.3 Perspectivas metodológicas

Pensando na recepção do texto por parte do aluno, encontramos suporte nos apontamentos de Maria Helena Martins (2012, p. 37) que sugere a existência de três níveis de leitura, sensorial, emocional e racional que, segundo a autora encontram-se inter-relacionados ou até simultâneos de acordo com o leitor e as circunstâncias do ato de ler.

O primeiro nível, o sensorial, diz respeito ao contato do leitor com o objeto livro, quando, então, surgem as primeiras impressões a respeito deste. Neste sentido, são realizadas, por meio dos cinco sentidos, as primeiras leituras que poderão aproximar ou não o leitor da obra. Para tanto, o leitor costuma considerar a aparência do livro, sua organização, sua textura, presença ou ausência de imagem, sente seu cheiro, enfim, evoca os seus sentidos e realiza uma leitura inicial, segundo Maria Helena Martins (2012, p. 40-48).

A partir desta relação aluno/objeto de leitura vem a tona os outros dois níveis: o emocional e o racional e surgem outras possibilidades de leitura, que primam por valorizar as experiências de vida do aluno leitor. Ao se referir à leitura emocional, a autora alerta que:

talvez conviesse nesse momento pensarmos o texto menos como um objeto (como foi evidenciado na leitura sensorial) e mais como um acontecimento, algo que acontece ao leitor. Principalmente porque na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, *em que* ele consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós. (MARTINS, 2012, p. 53, grifos da autora).

Trata-se, portanto, de um despertar de emoções, de lembranças agradáveis ou não, a que se vê submetido o leitor em contato com a obra. Esta submissão independe de seu querer e está sujeita a um processo de identificação do leitor com o texto. Este extravasar emocional representa uma oportunidade de conhecer melhor o mundo e a si mesmo, conforme destaca

Michèle Petit (2008, p. 38):

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que 'lê' o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar.

No terceiro nível, o racional, o leitor chega a reflexão, tende a desprender-se das emoções suscitadas anteriormente e busca analisar o texto lido em um contexto que leva em consideração o leitor e a sua realidade imediata e histórica, momento este em que o leitor encontra-se com a significação mais ampla da obra. Segundo Maria Helena Martins (2012, p. 66),

a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Um trabalho realizado na perspectiva que pensa Maria Helena Martins (2012, p. 31) visa ampliar a concepção de leitura para além da simples decodificação e entendê-la “como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).”

Estas sugestões acerca da recepção do livro e do desenvolvimento da leitura acima citadas serão empregadas nos materiais impressos a serem utilizados em nossa proposta. Salientamos também que privilegiaremos o contato direto do aluno com a leitura nos suportes midiáticos a serem empregados, não só para sua visualização na íntegra, mas também como referência e possível fonte de consultas futuras.

A abordagem metodológica adotada para as primeiras leituras, ou seja, as não literárias, também caminham na perspectiva do letramento literário, e encontra-se dividida em três fases, atividades de pré-leitura, leitura e atividades pós-leitura, distribuídas em quatro momentos distintos: fase inicial, leitura compartilhada, socialização da leitura e registro escrito.

A fase inicial consiste em apresentar o material a ser lido e sua temática, a fim de instigar a leitura e acionar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado. A apresentação ocorrerá por meio de questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao tema ao

abordado. O objetivo é oportunizar espaço para que os alunos exponham suas ideias e levantem hipóteses a respeito da leitura, trata-se, portanto de uma discussão inicial.

Na fase seguinte, como mediadora, adentraremos ao material a ser lido. Num primeiro momento, a leitura será conduzida por nós que, de maneira compartilhada iniciaremos e desenvolveremos a leitura em voz alta para, em seguida, instigarmos a participação dos alunos no ato de ler individualmente. Na sequência, encaminharemos a socialização das leituras que consistirá em compartilhar tanto os múltiplos sentidos extraídos da leitura como a experiência íntima e particular de cada leitor. Esperamos promover discussões que aprofundem o entendimento inicial e ampliem os sentidos do texto por meio de uma construção conjunta, pois acreditamos que é na concretude das interações que a significação constitui-se efetivamente.

Estas considerações implicaram-nos em selecionar práticas de leitura que circulem nos espaços sociais de interação em que os alunos convivem, num primeiro momento, para, posteriormente, avançarmos para a leitura literária. Aceitamos o desafio proposto por Regina Zilberman (2008, p. 53-54) de “trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento.”

Finalizada a leitura e sua socialização, os alunos serão orientados para registrarem em diários de leituras a impressão sobre a atividade desenvolvida. O registro poderá conter um breve relato da experiência vivida, um resumo da atividade, a seleção de um trecho do texto lido, sua percepção ou sentimentos despertados pela leitura. Esperamos que, a partir desta vivência coletiva e da prática individual da escrita, os alunos consigam ampliar o seu dizer.

Para a leitura literária nos embasamos na proposta defendida por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), a de “letramento, literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” A fim de possibilitar que o letramento literário se concretize, os autores apontam a necessidade de acesso frequente a obras literárias e de suas leituras efetivas. Para tal, faremos uso da sistematização de ensino da literatura sugerida por Rildo Cosson (2014) com a ressalva de que nesta proposta trabalharemos com filmes, poemas e narrativas curtas. Utilizaremos a sequência básica de abordagem do texto literário do autor que é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação corresponde a uma fase de pré-leitura. Nesta fase, cabe ao professor planejar atividades que suscitem a curiosidade do leitor, que o envolva de alguma maneira com a obra a ser lida, que o insira no texto, mas sem a intenção de direcionar os sentidos, pois

é o leitor quem determina o rumo de sua leitura a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe enquanto ser humano inserido num contexto sociocultural. Para o autor “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (COSSON, 2014, p. 56).

O segundo passo chamado de introdução diz respeito a apresentação do autor e da obra. Rildo Cosson ressalta que neste momento apenas informações básicas a respeito do autor e do contexto de produção da obra em estudo são relevantes. O autor também destaca a importância de apresentar fisicamente a obra aos alunos para que estes possam manuseá-la e, por meio desse contato iniciar as primeiras leituras. No entanto, no desenvolvimento desta proposta um tratamento similar será estendido aos demais materiais, por entendermos que tanto as capas dos filmes como as capas dos livros, por exemplo, compartilham de semelhante importância para apresentar a obra.

Em relação à apresentação do livro, o autor sugere que esta seja feita pelo professor:

a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. (COSSON, 2014, p. 60).

O autor ainda sugere a leitura do prefácio durante a etapa de introdução como uma atividade relevante para a recepção da obra uma vez que nele são fornecidos elementos que poderão sustentar a expectativa do leitor, bem como pontos específicos para debates pós-leitura que são já antecipados nesta fase introdutória. Acreditamos que a leitura das orelhas do livro ou de sua contracapa, assim como do prefácio constituam uma importante fonte de informações para o leitor e contribuem para a interpretação geral da obra.

A terceira etapa corresponde à leitura. No decorrer da leitura do texto literário, o autor sugere que o professor acompanhe a atividade realizada pelos alunos com o objetivo de auxiliá-los em suas possíveis dificuldades, bem como direcionar o ritmo da leitura. Para textos mais longos, como livros completos, o autor aponta a necessidade de que o professor programe alguns intervalos para que os alunos apresentem em partes os resultados de sua leitura. Os intervalos apresentam-se como relevantes para o fazer pedagógico, pois de acordo com Rildo Cosson (2014, p. 64),

ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível

consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

Embora esta recomendação esteja relacionada diretamente a textos longos, acreditamos ser válida também nesta proposta de leitura de textos curtos, a fim de auxiliar no entendimento do texto, considerando as particularidades dos alunos da EJA que recentemente retomaram seus estudos e, portanto, encontram-se na situação de leitores iniciantes. Estas ações poderão contribuir para a formação do aluno-leitor já que as mesmas constituem suporte e incentivo para a compreensão da leitura e para a realização das atividades apresentadas.

Planejamos a leitura do texto literário em duas etapas. A primeira delas consistirá na leitura compartilhada, momento em que leremos em voz alta um primeiro texto para os alunos. Na sequência, encaminharemos a leitura individual em que os alunos poderão realizar sua escolha dentre um conjunto de materiais disponibilizados por nós, pois acreditamos como Teresa Colomer (2007, p. 125) que “a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras.”

As sugestões de leitura por nós apresentadas não têm a pretensão de dizer ao aluno o que ele deve ler, mas, trata-se de um convite para que ele continue buscando, por si mesmo, outras leituras. E saber onde e como encontrar obras disponibilizadas para ler são relevantes para o processo de formação de leitores.

Para Rildo Cosson (2014, p. 65-66), terminada a leitura da obra o passo seguinte é chamado de interpretação que se encontra dividida em dois momentos: interior e exterior. O primeiro está relacionado com a leitura enquanto decifração, o que resulta na compreensão geral da obra, sendo, portanto, de caráter individual. Já o segundo consiste na construção coletiva do sentido elaborado a partir da leitura da obra. Trata-se da significação desencadeada pela leitura, a qual de acordo com o autor deve ser compartilhada com os pares e, se possível, com a comunidade escolar. Compartilhar o que se lê com outras pessoas na perspectiva de Teresa Colomer (2007, p. 143) “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.”

Rildo Cosson (2014, p. 66) também enfatiza que “as atividades da interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.” A proposta elaborada por nós prevê esse registro por meio do diário de leituras, em que cada entrada será escrita ao término de cada etapa realizada ou a qualquer momento quando o

aluno sentir necessidade de escrever acerca da experiência vivida.

Em suma, no momento de interpretação ocorre a socialização das leituras e assim, a ampliação dos sentidos construídos individualmente. Ocorre, então, uma leitura de caráter solidário entre o grupo de leitores/alunos, chamado por Rildo Cosson (2014, p. 94) de “comunidade de leitores”. A cada atividade realizada, os alunos serão convidados a compartilhar oralmente entre si e, quando possível, também dividir com a comunidade escolar, parte de suas experiências de leitura, de diferentes maneiras, livremente, por escrito ou oralmente.

2.4 A proposta: a leitura em outras perspectivas

São múltiplas as possibilidades de leitura, o material é farto e muitas foram as escolhas empreendidas. De acordo com nossas expectativas, procuramos novas medidas, novas atitudes, novos caminhos, novas direções e melhores resultados. O risco de falhas ao longo do processo é eminente, mas como diz Fernando Teixeira de Andrade, este

[...] é o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
à margem de nós mesmos.

Assim, muitas foram as decisões tomadas no decorrer do planejamento, sabendo que outras decisões surgirão ao longo de sua execução. Mas, é preciso começar de algum lugar, então apresentamos as decisões primeiras.

Uma delas, por si só polêmica, diz respeito ao livro didático. Pesquisas recentes têm colocado em evidência que os autores dos livros didáticos direcionam a leitura, sugerem os caminhos da interpretação e engessam a compreensão. As atividades elaboradas a partir de um texto ora privilegiam conteúdos linguísticos, ora delimitam a apreciação dos textos e uniformizam os sentidos, enfim, inviabilizam o espaço para que ocorra o encontro do leitor com o texto. Sobre estas atividades, assim comenta Marisa Lajolo (2007, p. 109, grifos da autora):

menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de *interpretação*, *compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar*, *compreender* ou *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto.

Compartilhando deste entendimento e uma vez definido o “humor” como objeto de pesquisa e como temática a ser explorada na leitura em sala de aula, constatamos a inviabilidade do uso do livro didático, uma vez que o mesmo não fornece os requisitos necessários ao desenvolvimento de nossa proposta. Assim sendo, o livro didático foi por nós inteiramente substituído por um conjunto de materiais selecionados gradativamente para praticar a leitura, o objetivo maior deste trabalho. Nesta iniciativa, apoiamos-nos na ideia de Marisa Lajolo (2001, p. 23) de que “se o *script* é o que nos deram, há sempre jeito de desobedecer a ele, improvisar e provocar rupturas maiores ou menores.”

Nesta perspectiva, a não utilização do livro didático constituiu um início de deslocamento em nossa posição sujeito professora. Passamos, então, a assumir o nosso papel de maneira mais autônoma e crítica, selecionamos e construímos os materiais didáticos utilizados, o que veio preencher a necessidade profissional mencionada anteriormente. Ao término do percurso, verificaremos em que medida esta decisão influenciou os resultados desta proposta.

Este posicionamento poderá provocar, ou não, uma visão diferenciada de nossa conduta profissional, que poderá ser vista como positiva ou negativa tanto para os alunos, quanto para os demais colegas professores e, por fim, para a gestão escolar, uma vez que o livro didático constitui-se no principal instrumento de trabalho na escola. A situação fica por hora suspensa, aguardando possíveis reações favoráveis, ou nem tanto.

Uma decisão leva a outra, e na busca por alternativas para direcionarmos as atividades de leitura e potencializarmos o ato de ler, duas lições despertaram nossa atenção. A primeira delas vem do mestre Paulo Freire (1989, p. 13) para quem “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” E a segunda lição, igualmente relevante, é apresentada por Daniela Beccaccia Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012, p. 37): “quando, porém, o trabalho proposto tem como objetivo claramente definido a formação do indivíduo como leitor, seu foco principal será o texto, de qualquer gênero, em qualquer suporte, e expresso por escrito ou oralmente.”

A partir destas orientações e refletindo sobre a reduzida prática social da leitura entre os alunos, as dificuldades que jovens e adultos apresentam em relação à leitura e suas necessárias fases de decifração/interpretação/compreensão quando da retomada dos estudos, a carga horária reduzida da disciplina de Língua Portuguesa, as faltas constantes dos alunos, e a diversidade de saberes, vivências e gostos dos alunos, optamos por trabalhar com a leitura de materialidades diversas que possibilitem um trabalho dividido em etapas e de duração mais

curta, que permitam em uma mesma aula iniciar e concluir uma leitura.

Procurando alternativas que pudessem suprir estas condições, na seleção dos textos aplicamos critérios, como: extensão, uso de linguagem menos formal, emprego da oralidade, textos imagéticos, variação temática, suportes diversos, pois como afirmam Daniela Beccaccia Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012, p. 31), “toda leitura é válida, todo suporte de leitura é pertinente quando buscamos o ato de ler como uma prática de prazer.”

A opção, então, consistiu em desencadear todo um processo sustentado na perspectiva do letramento e oportunizou a seguinte ação metodológica: iniciar com elementos de leitura próximos ao cotidiano dos alunos, como vídeos que circulam pelo celular, filmes de longa metragem, avançar para a leitura de textos como piadas, paródias e charges, e, por fim, adentrar à leitura de textos literários, como causos, poemas, contos e crônicas. Com esta iniciativa atenderemos a sugestão de trabalhar a leitura privilegiando diversos gêneros textuais, o que amplia a oportunidade de o aluno encontrar um tipo de texto com o qual se identifica.

Como pensa Rildo Cosson (2014, p. 35),

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Com a finalidade de potencializar as habilidades leitoras dos alunos, optamos pela leitura da palavra escrita e da imagem que privilegiem o humor. Assim, os textos selecionados contemplarão o que Roland Barthes (2015, p. 20) classifica como “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.” Por conseguinte, entendemos os gêneros de entretenimento como uma possível forma de entrada ao processo de ensino da leitura em diferentes frentes: proporcionar práticas de leitura no decorrer desta vivência, contribuir para o acesso à cultura letrada, e possibilitar ao aluno assumir seu protagonismo em sua trajetória de leitor.

Roger Chartier (1999, p. 103-104), ao abordar o sugerido afastamento dos jovens pela leitura enfatiza que “aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima.” Assim, o problema não estaria no aluno/leitor, mas nas escolhas das obras e na maneira como a escola propõe o

ensino da leitura. No mesmo sentido, Maria Helena Martins (2012, p. 28) acrescenta:

o que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

É neste sentido que ancoramos o planejamento: iniciar por leituras não literárias e chegar à palavra literária, pois segundo Antônio Cândido (2004, p. 169-191) a literatura é um bem universal a que todos têm direito ao acesso. Num primeiro momento, privilegiaremos a leitura já conhecida e de acesso cotidiano com o intuito de ampliar o sentido de ler para além do texto escrito. Num segundo momento, encaminharemos leituras literárias com a finalidade de proporcionar o acesso aos bens culturais registrados pela literatura.

Já a opção pelo humor não se justifica apenas pela frequência com que no dia a dia estamos expostos a variadas situações “engraçadas”, e que, por vezes, provoca o riso, ainda que nem sempre nos demos conta disso, rimos automaticamente, mas também porque como ressalta Sírio Possenti (2014, p. 51) “muitos são os temas tomados como objeto de textos humorísticos. Pode-se dizer que todos os temas controversos, especialmente se as controvérsias se tornaram mais ou menos populares e algum dos aspectos relacionados ao tema foi estereotipado, são fontes de piadas.” A diversidade de temas explorados pelo humor é encontrada em diferentes tipologias textuais o que também favoreceu a elaboração desta proposta.

Henri Bergson (1983, p. 07) enfatiza que “não há comicidade fora do que é propriamente humano”, e mais “já se definiu o homem como ‘um animal que ri’. Poderia também ter sido definido como um animal que faz rir [...]”. O questionamento que nos colocamos, então, foi: que mecanismos são mobilizados para que o riso aconteça? Helena Maria Gramiscelli Magalhães (2008, p. 18) nos apresenta uma questão linguística:

um texto de humor é construído com um momento normal e outro anormal, entre os quais as coisas parecem não combinar, ‘descombinação’ deflagrada por recursos linguísticos-discursivos-pragmáticos. Na verdade, os textos de humor nos guiam em uma trilha, para depois, subitamente, nos levar a outra.

Neste sentido, os textos humorísticos são constituídos por dois planos, um esperado, para onde a atenção é direcionada, e um inesperado que surge de repente, provoca a quebra da expectativa inicial e como reação faz surgir o riso. Por outro lado, em seu artigo sobre o

humor¹³, Sigmund Freud (1996, p. 102) ressalta que “a piilhéria feita por humor não é o essencial. Ele tem apenas o valor preliminar. O principal é a intenção que o humor transmite, esteja agindo em relação quer ao eu quer as outras pessoas.” Partimos desta premissa e buscamos a possibilidade de ressignificarmos as temáticas humorísticas e, ao mesmo tempo, instigarmos a formação do aluno-leitor crítico e autônomo.

A iniciativa de trabalhar com a temática humorística encontra respaldo na Proposta Curricular (BRASIL, 2002, v. 2, p. 25) que cita entre os gêneros considerados prioritários “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social”, os “literários e de entretenimento”, de modo que os materiais por nós selecionados encontram-se contemplados no referido documento. A única exceção são os vídeos, incluídos por nossa iniciativa.

Por conseguinte, tivemos o cuidado de incluir o “humor do folclore” e o “humor dos escritores profissionais”, na classificação de Vladímir Propp (1992, p. 17), justamente por privilegiarmos o conhecimento e as experiências que os alunos já trazem consigo. Neste sentido, apoiamo-nos no ponto de vista defendido por Regina Zilberman (2008, p. 52) de que:

todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; ‘formá-lo’, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável.

No entanto, não objetivamos proporcionar aos alunos somente momentos de descontração e entretenimento, mas também suscitar reflexões a partir dos saberes que os mesmos possuem sobre temas controversos e arraigados socialmente. Por isso, levamos em consideração a indicação de Helena Maria Gramiscelli Magalhães (2008, p. 21), que propõe “a utilização dos textos de humor para uma análise linguístico-discursiva que estimule os alunos a lerem para aprenderem mais sobre a língua e a questionar o mundo.” O desafio foi lançado e aceito, é preciso aguardar os resultados.

Outro ponto definido foi o lugar da produção escrita. Como leitura e escrita apresentam-se como atividades complementares, planejamos um espaço para que a escrita fosse praticada visando sua práxis e aprimoramento. Muito provavelmente, a decisão de incluir atividades de escrita em uma prática de leitura esteja pautada na importância que a cultura da escrita alcançou na sociedade contemporânea, em que grande parte das atividades e

¹³ Originalmente publicado em 1927.

relações humanas está firmada na e pela escrita, e em que a imagem apresenta um valor inestimável.

A princípio havíamos pensado em trabalhar apenas com a leitura, com a justificativa de que o tempo de duração da proposta, era relativamente curto para incluir a escrita. Pretendíamos, assim, concentrar as atividades apenas na leitura. No entanto, na Qualificação do Projeto, a professora Dra. Josalba Fabiana dos Santos pontuou a importância de se incluir também a escrita já que leitura e escrita são indissociáveis, uma existe em função da outra. E sugeriu-nos que trabalhássemos com o diário de leituras, a partir dos estudos de Anna Rachel Machado.

A sugestão foi acatada e buscamos, então, conhecer melhor a estrutura e o funcionamento do diário de leituras. Foi em uma das defesas de dissertação do PROFLETRAS¹⁴ que tomamos ciência pela primeira vez deste instrumento de escrita com função pedagógica e, naquela ocasião, aguçou nossa curiosidade, mas apresentou-se como um objeto de estudos para o futuro. Porém, quando recebemos a orientação para que o empregássemos em nossa proposta o processo foi antecipado. Iniciamos, então, a pesquisa e aos poucos fomos norteando o seu emprego.

Ao tomarmos contato com a pesquisa desenvolvida por Anna Rachel Machado (1998), logo de início surgiram uma identificação profissional com a professora-pesquisadora e uma necessidade de caráter metodológico. Assim como ela, também nós não possuíamos conhecimentos teóricos que sustentassem o emprego do diário de leituras com finalidades pedagógicas. Tão pouco, entendíamos, naquele momento, o seu funcionamento.

Semelhante à autora, buscamos as leituras teóricas sobre o gênero diário íntimo e de seu possível subgênero diário de leituras, bem como relatos de experiências referentes ao seu emprego no ensino universitário e em escolas de Ensino Fundamental, e ainda exemplos de textos produzidos por alunos, com o intuito de conhecermos essa tipologia textual e suas implicações, sustentarmos a opção pela sua utilização neste trabalho e, por fim, orientarmos a produção dos textos dos alunos.

De imediato, três questionamentos surgiram: em que medida os registros sistemáticos sobre as leituras realizadas em sala de aula contribuirão para aperfeiçoar o processo de leitura previsto para alunos do Ensino Fundamental/EJA? Até que ponto se estabelecerá uma relação dialógica entre os envolvidos nesse processo, quer entre professora e alunos, quer os alunos entre si? Que benefícios a utilização desse instrumento pedagógico trará para os envolvidos?

¹⁴ I Ciclo de defesa de dissertações do PROFLETRAS - UNEMAT/Cáceres, em agosto de 2015.

De acordo com Anna Rachel Machado (1998, p. 22-23) a produção diarista vem se constituindo como objeto de discursos múltiplos que a abordam sob pontos de vista diversos. Segundo a autora, no campo educacional incentiva-se a sua produção como instrumento de pesquisa e como instrumento de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisadora coloca o diário de leituras como um possível subtipo do gênero diário, no sentido bakhtiniano de gênero, cuja função é o registro das leituras realizadas, suas apreensões, dúvidas, indagações, dificuldades de entendimento, enfim, as reflexões suscitadas no decorrer do processo. Em seu trabalho, a autora o utiliza mais especificamente para o acompanhamento de leituras de caráter científico, como capítulos de livros e artigos. Nesta proposta pedagógica, o diário de leituras será empregado como ferramenta de registro e acompanhamento da leitura de materiais diversos.

O objetivo com o emprego sistemático do diário de leituras refere-se à possibilidade de acompanhar cada aluno, individualmente, em seu percurso de leitor, suas facilidades e dificuldades de compreensão. Conforme nos orienta Anna Rachel Machado (1998, p. 243), “o que permite esse resultado é exatamente a possibilidade que o diário cria de os alunos descreverem as próprias ações, realizadas na consecução das tarefas propostas.” Desta forma, esperamos ter acesso ao processo em si, e não apenas ao produto final das leituras e tarefas executadas, a tempo de, caso necessário, replanejarmos as atividades com o propósito de atender alguma necessidade de aprendizagem dos alunos.

Assim, em nossa proposta, os alunos serão orientados para, ao final de cada leitura, registrarem em seus diários a sua impressão sobre as atividades desenvolvidas. Portanto, este instrumento será utilizado para avaliar o desenvolvimento da proposta como um todo e o alcance dos objetivos previstos, bem como possibilitar ajustes durante o percurso.

Os alunos adultos e jovens demonstram uma maior capacidade de reflexão acerca do conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem, daí acreditarmos ser possível e proveitosa a escrita diarista para fins metodológicos e avaliativos. A utilização do diário de leituras está contemplada nas sugestões indicadas no tópico “*Como ensinar o aluno a produzir textos a partir de outros textos?*” da Proposta Curricular que propõe o emprego da paráfrase, resumo e comentário, como mecanismos possíveis para a elaboração de textos individuais. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 47).

Produzir textos, certamente, não é tarefa das mais simples para os alunos que estão retomando os estudos, no entanto, exercitar a escrita é imprescindível desde o reinício do processo de escolarização. Neste sentido, Michèle Petit (2008, p. 36-37) alerta para o fato de que “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido,

nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas.” Por outro lado, este registro contendo a percepção dos alunos em relação aos materiais lidos e ao seu processo de aprendizado como leitores nos possibilitará uma visão geral do processo pedagógico e comporá o *corpus* de análise da dissertação. Nesta perspectiva, a avaliação ocorrerá de maneira contínua e, os dados recolhidos durante o processo, nos possibilitarão verificar o desempenho dos alunos e avaliar o nosso fazer pedagógico. Desta maneira, atendemos à sugestão de Rildo Cosson (2014, p. 112), para quem

a autoavaliação passa a ser um mecanismo legítimo de registro e controle do ensino e da aprendizagem, desde que concebida como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que já aprendeu e como aprendeu quanto daquilo que não aprendeu e por que não aprendeu. Cabe ao professor oferecer aos alunos os instrumentos qualitativos e quantitativos da avaliação, mas a condução do processo não pode mais ser unidirecional, antes deve ser compartilhada para que possa ser efetiva.

Decididos os gêneros textuais, aceitado a sugestão de suportes e espaços variados e o uso da escrita na forma de diário de leituras e como meio de avaliação, chegamos a outro ponto também polêmico: o uso das ferramentas tecnológicas nas atividades escolares, suas possíveis vantagens e desvantagens. Refletimos o papel desempenhado pelas mídias na atualidade e seu conseqüente reflexo na instituição escolar. Para Gislaïne Cristina Correr Lorenzi e Tainá-Rekâ Wanderley de Pádua (2012, p. 37),

a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Diante de tal quadro, um primeiro questionamento veio à tona: como inserir as tecnologias digitais nas atividades de leitura para que os alunos do Ensino Fundamental/EJA se apropriem das possibilidades de aprendizagem que esse ambiente de comunicação oferece? Os documentos oficiais sugerem o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas ações pedagógicas, como uma forma de garantir a inserção destas “novas” ferramentas disponíveis na era digital a favor do ensino e da aprendizagem no âmbito da escola. As Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Área de Linguagens, por exemplo, recomenda:

(...) é preciso não esquecer as **práticas de leitura/escrita** associadas ao uso das novas tecnologias, que exigem o desenvolvimento do processo de letramento virtual/digital dos estudantes. As características do hipertexto, por exemplo, impõem uma ‘reconfiguração’ dos conceitos tradicionais de texto e leitura. (MATO GROSSO, 2012, p. 46, destaques do texto original).

No entanto, por falta de uma política pública que promova discussões sobre o assunto, a escola fica refém de si mesma e, ao invés de proporcionar novos usos, acaba escolarizando e regulamentando seu emprego no espaço escolar como complementação de currículo. Cristiane Pereira Dias (2014, p. 51) denomina este processo de “disciplinarização” do uso das tecnologias na escola, uma vez que, segundo a autora, as mídias acabam sendo “articuladas aos currículos escolares”. Diante destas reflexões outros questionamentos se impõem: em que medida o emprego destas ferramentas contribui para ultrapassar o velho e implantar o novo? De outra maneira: o uso da tecnologia inova as metodologias de ensino ou as reproduzem por meio de variações?

Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 64), ao tratar do tema Socialização do conhecimento científico e tecnológico e a formação do professor, enfatiza que “a ciência e a tecnologia são ‘meios’ e nunca fins em si mesmos. E por serem meios, os seus usos nunca estão desvinculados de valores e motivações por parte daqueles que os utilizam”, e alerta para o fato de que na educação há mitos e credices como, por exemplo, acreditar que a educação vai melhorar apenas com a instalação de computadores na escola. O autor faz, ainda, alguns apontamentos para que o uso da tecnologia produza efeitos positivos:

é preciso que o professor tenha a devida competência na esfera dos conteúdos a ensinar, saiba um pouco sobre a gramática das linguagens que vai acionar ao longo dos processos de ensino e, concomitantemente, tenha o domínio dos instrumentos tecnológicos com que vai operar os conteúdos a serem ensinados. (SILVA, 2005, p. 63).

Já Paulo Freire (1996, p. 17), ao citar os saberes necessários à prática docente, enfatiza:

é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

A partir destas reflexões, propomos a utilização das tecnologias digitais para praticar a leitura, na perspectiva sugerida por Cristiane Pereira Dias (2014, p. 50), de modo a

desnaturalizar a própria prática de dar aulas para sujeitos que se constituem numa sociedade em rede, onde os dispositivos de aprendizagem e de conhecimento são móveis. Trata-se de explorar a variedade e de compreender que há uma mudança no espaço dizível, no caso, a Escola.

Novas demandas de ensino são impostas pelo mundo contemporâneo em que a cultura digital atravessa fronteiras e traz o universal ao local, possibilitando aos sujeitos a interação e a comunicação imediata. Assim, a proposta prevê o uso das TIC para o aproveitamento de textos disponíveis para a leitura *online* o que se caracteriza não só como uma mudança de suporte, mas também como possibilidade de acesso a bens culturais disponibilizados pela mídia digital, um direito a que os alunos podem e devem ter acesso por meio da escola.

Esta tomada de decisão implica no aproveitamento do laboratório de informática, um ambiente de ensino e aprendizagem disponível na unidade escolar. A partir daí, o desafio foi planejar as ações que oportunizassem a leitura midiática e a utilização desse espaço, às vezes pouco explorado. Em nossa metodologia de trabalho, optamos também pelo uso da biblioteca da escola. Estes espaços serão utilizados ora como suporte à realização de atividades, ora como fonte de pesquisa, ou ainda como variação das estratégias de leitura. Assim, os alunos serão orientados a utilizarem estes espaços escolares para selecionarem materiais de leitura que proporcionem o gosto de ler ou que despertem o desejo de conhecer, e contribuam para o progresso na sua formação leitora.

Mas, uma proposta de ensino que almeja alcançar êxito pressupõe uma postura docente adequada ao que é proposto. Em relação ao trabalho com a leitura, Ezequiel Theodoro da Silva (2008, p. 21) observa que:

os cuidados e os deveres pedagógicos do professor não devem levar a um fechamento ou a uma reprodução do sentido dos textos a serem dispostos aos alunos durante o ensino. Repetir os sentidos cristalizados, protocolados pelo livro didático ou por qualquer outro recurso é, na verdade, aniquilar as experiências significativas de estudo e/ou fruição dos textos pelo conjunto de interlocutores que desejam experienciar um texto a fim de produzir sentidos e incrementar as suas habilidades como leitores.

Refletindo a este respeito e a partir da aceitação do pressuposto defendido por Paulo Freire (1996, p. 12) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção”, procuramos assumir uma postura pedagógica aberta à participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Na tentativa de afastar-nos de uma posição sujeito professora autoritária, procuramos lançar mão de estratégias que incluam os alunos nas atividades realizadas e em tomadas de decisões que envolvam ações coletivas e

individuais.

Seguimos os ideais de Paulo Freire, apostamos na força do diálogo e na importância da interação professora/alunos e, desde o primeiro contato, instigamos os alunos para que falassem sobre si, suas expectativas ao retornarem para a escola, seus sonhos, suas ansiedades, enfim, sua percepção e vivência experimentadas a partir das leituras realizadas ao longo de suas vidas e no decorrer desta experiência.

Partimos, então, da premissa apresentada por Maria Helena Martins (2012, p. 34), de que “(...) a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”, e propomos um trabalho pedagógico em que assumimos a função de mediadora nas atividades de leitura, conforme destaca a Proposta Curricular. (BRASIL, 2002, v. 2). Por meio do contato direto do aluno com diversas materialidades de leitura, acreditamos ser possível proporcionar um encontro entre o objeto de leitura e o aluno leitor em que nossa função seja a de abrir novas alternativas, de modo a desencadear significações múltiplas para o ato de ler.

E almejando alcançar sucesso nesta proposta que ora construímos a intenção é não desviarmos o foco: potencializar a formação do leitor autônomo e crítico, capaz de adquirir competências e habilidades leitoras e, assim, elevar gradativamente o seu nível de proficiência, e também capaz de usar a escrita para expressar suas ideias e seus sentimentos diante do que lê, significando a si mesmo e o mundo que o cerca. Sobretudo, almejamos atingir o objetivo proposto por Hilda Gomes Dutra Magalhães (2008, p. 122): “a escola precisa, nas séries do Ensino Fundamental, centrar seus esforços no sentido de criar o gosto pela leitura. Isso significa incentivar a fruição do texto, o prazer da leitura, o alargamento da sensibilidade, da imaginação, da criatividade.”

Como culminância da proposta desenvolvida, inicialmente, quando da elaboração do projeto para a Qualificação havíamos julgado pertinente a realização de um evento humorístico na escola denominado “Noite do Riso”, ou algo similar, em que os alunos, juntamente conosco, selecionariam textos, músicas e vídeos a fim de dividirmos com a comunidade escolar parte do processo de leitura vivenciado.

Porém, quando iniciamos os trabalhos e conhecemos a turma, percebemos ser inviável a realização deste evento. A turma apresentava um número reduzido de alunos e faltas constantes o que poderia comprometer a realização da atividade pensada. Levamos então a situação para a classe e discutimos alternativas. A turma optou pela organização de um livro,

contendo textos selecionados por eles, uma coletânea composta por variados gêneros textuais.

A montagem de uma coletânea possibilita ao aluno percorrer o caminho pessoal que todo leitor pode traçar, segundo seus gostos e interesses subjetivos. Para selecionar os textos os alunos fizeram uso da biblioteca, do laboratório de informática, do material lido e/ou disponibilizado em sala de aula, ou ainda de qualquer outro texto a que tenham acesso por escrito ou oralmente. A orientação foi para que os alunos escolhessem textos com teor humorístico, no entanto, esta não foi uma regra e sim uma sugestão, dada a opção por privilegiarmos a liberdade de escolha do aluno leitor.

É hora do efeito de fecho. Finalizamos na crença de que mobilizamos o que Gislaine Cristina Correr Lorenzi e Tainá-Rekâ Wanderley de Pádua (2012, p. 36) sugerem:

é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas.

Ao concluir, então, este planejamento, etapa de inspiração para a diferenciação, lembramo-nos das palavras do poeta:

Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez,
com outro número e outra vontade de acreditar
que daqui pra diante vai ser diferente...
[...]

Curiosamente, são doze as etapas planejadas, conforme serão apresentadas no capítulo seguinte. Qualquer semelhança será mera coincidência?

3 A PRÁTICA: CALÇOS E PERCALÇOS

“O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja).” (ORLANDI, 2007. p. 29-30).

Neste capítulo adentramos ao espaço escolar, mais precisamente no âmbito da sala de aula, a fim de contemplar o exercício da leitura em seu funcionamento. O capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, apresentamos um breve perfil dos alunos; na segunda, descrevemos as ações metodológicas empreendidas; e na terceira, analisamos por meio de recortes o encontro dos alunos leitores com os objetos de leitura, o emprego do humor nas atividades realizadas, a escrita diarista e suas implicações, e a relação professora/alunos na sala de aula.

Para tanto, fazemos uso de dados coletados em dois questionários preenchidos pelos alunos, de fragmentos dos seus diários de leituras, de falas espontâneas durante as discussões e registros feitos em nosso caderno de campo durante o processo.

3.1 Caracterização da turma

Esta proposta foi pensada e planejada para trabalhar com a turma do 1º Ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental/EJA. O foco do trabalho foi a leitura, cuja pouca prática constitui uma barreira para os alunos que retornam à escola ou iniciam sua escolarização já adulto. A dificuldade com a leitura para alguns é tão grande que figura entre as causas de desistência escolar, tanto por parte dos alunos oriundos do 1º Segmento/EJA, quanto pelos que estavam afastados da escola.

Na turma em questão, matricularam-se em 2016 vinte e dois alunos, sendo que dezenove realizaram a matrícula no início do ano letivo e três são alunos de matrícula extraordinária. Iniciamos as aulas no dia 28 de março e na turma frequentavam doze alunos. Durante o desenvolvimento das aulas alguns alunos foram desistindo, houve uma transferência, duas desistências temporárias com retorno à escola, e uma aluna de matrícula extraordinária não levou adiante os estudos.

Por contato telefônico ou por meio de terceiros, os motivos apresentados para justificar as desistências foram diversos. Entre eles, podemos citar: dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde, cansaço, desânimo e falta de companhia para deslocar-se do bairro de residência até a escola. No encerramento das atividades em meados de setembro

havia apenas cinco alunos frequentando as aulas regularmente. Mas, no dia da divulgação do produto final para a comunidade escolar, uma das alunas retomou os estudos.

As desistências e as faltas constantes faziam com que o número de alunos em sala a cada aula fosse imprevisível. As aulas eram planejadas pensando em um número de alunos e, às vezes, ao chegarmos à sala havia um número maior ou bem menor do que o esperado, e as estratégias de trabalho precisavam ser reorganizadas a fim de garantir a qualidade das aulas preparadas e o alcance dos objetivos previstos. Como consequência, as atividades inicialmente planejadas para o trabalho em pequenos grupos não foram possíveis de serem realizadas.

Dos alunos que chegaram ao final do processo, destacamos alguns dados recolhidos por meio de questionários, preenchidos em momentos distintos, um no início e outro no encerramento da proposta. Conforme estes dados: os alunos são moradores da zona urbana; têm entre trinta e cinquenta anos de idade; dois são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino; trabalham como pedreiro, secretária, consultora de vendas, auxiliar de segurança do trabalho e como autônomos; são filhos de pais com baixa escolaridade (em média 2 a 3 anos de estudo) e com baixo poder aquisitivo; a maioria concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental quando crianças; apenas uma aluna iniciou sua escolarização no 1º Segmento/EJA, nesta mesma escola; têm entre dois e quatro anos de escolaridade concluídos; entre eles não há histórico de repetência, mas sim de abandono dos estudos por motivações diversas; a maioria apresenta uma prática reduzida de leitura: leem documentos no trabalho, textos religiosos, mensagens trocadas entre amigos via redes sociais, notícias regionais; apenas uma das alunas apresentou-se como leitora assídua de textos diversos, conforme a fala a seguir: *“Eu gosto de ler, leio bastante.”*

Pela descrição da turma, constata-se um dos retratos da EJA no Brasil: alunos trabalhadores, chefes de família, assalariados e de baixo poder aquisitivo, que buscam na escola uma oportunidade de garantir sua cidadania, manter-se no mercado de trabalho ou alcançar outras possibilidades de emprego. Outra constatação: a maioria dos alunos é do sexo feminino, são, pois, mulheres que buscam, entre outras coisas, recuperar e/ou aumentar sua autoestima, firmar seu espaço no mercado de trabalho e almejam melhoras no poder aquisitivo para garantir bem estar a si e à família.

E foi no ritmo do fazer diferente que buscamos soluções para amenizar antigos desafios. Fazer diferente para chegar a resultados diferentes dos quais nos deparamos cotidianamente. Proposta nova com nova atitude. E os resultados? É o que passaremos a discutir em seguida.

3.2 A proposta em funcionamento: descrições metodológicas

A fim de contemplar a descrição de cada etapa do trabalho desenvolvido e as reflexões suscitadas, o texto encontra-se dividido em doze partes correspondentes às doze etapas planejadas, às quais passamos a descrever a seguir.

3.2.1 Primeiros contatos

Como já havíamos apresentado o plano de trabalho às gestoras da escola e aos membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, na primeira aula quando conhecemos a turma, os alunos já sabiam do “projeto de leitura” e estavam nos aguardando. Trocamos cumprimentos cordialmente, apresentamos os motivos que levaram a escolher a turma e a necessidade de usarmos os vários espaços escolares para a realização deste trabalho. Convidamos os alunos para a continuidade da aula no auditório e, então, constatamos por meio de gestos e olhares que um dos alunos sentiu-se incomodado com a mudança de local.

No auditório, assistimos a um vídeo com a música *Como uma onda*, interpretada por Lulu Santos; lemos a letra, ouvimos a canção. Em seguida, procuramos refletir sobre a letra; alguns alunos teceram breves comentários sobre a vida, seus problemas e sua fugacidade. Posteriormente, verificamos que um dos alunos havia registrado versos da canção em seu caderno; quando indagamos indiretamente sobre o motivo, respondeu-nos “*eu gostei, é pra não esquecer*”; constatamos, assim, a antecipação de uma estratégia de registro sugerida à turma nas aulas seguintes.

Na sequência, iniciamos a apresentação da proposta passo a passo: em forma de perguntas e respostas apresentamos a origem deste trabalho, os objetivos para os alunos e para nossa vida acadêmica, as ações a serem desenvolvidas, os espaços a serem utilizados, os tipos de texto selecionados, a não utilização do livro didático e a opção pelo humor. O último *slide* tinha por título “perguntas” e estava em branco aguardando os questionamentos dos alunos. Silêncio total, parecia que ninguém tinha o que perguntar, até que uma aluna tomou a palavra e disse: “*fala mais da sua proposta pra nós*”. Interpretamos esta atitude como uma necessidade de participar, de dizer algo para quebrar o silêncio; repetimos as informações dadas anteriormente; saímos da posição tradicional de professora que à frente da turma fala para os alunos ouvirem, e nos colocamos no grupo. É possível que esta atitude tenha encorajado duas alunas a comentarem suas dificuldades de leitura e requisitarem um cuidado a mais da professora para que as mesmas pudessem acompanhar as atividades.

Tranquilizamos estas alunas e, provavelmente, a mais alguém que não tenha se manifestado, dizendo que faríamos as atividades em conjunto, num espírito de equipe e colaboração para que todos pudessem usufruir o melhor possível das atividades, cada um em seu ritmo.

Em seguida, encaminhamos a apresentação dos alunos; antes, porém, explicamos a eles a necessidade de registrar algumas aulas usando gravador de áudio e/ou imagem e fotografias, para análises futuras; levamos um termo de consentimento para que assinassem autorizando o uso destes registros, temíamos resistência, o que não aconteceu, assinaram prontamente. Então, ligamos o gravador e passamos às apresentações individuais. Logo uma aluna se propôs para iniciar e falou bastante sobre sua vida pessoal, familiar e profissional, o sonho de estudar, os impedimentos da época da infância e a vontade de recomeçar os estudos. As falas seguintes, mais breves e mais tímidas, repetiram assuntos semelhantes, dificuldades similares, desejos idênticos.

Cada um na sua vez foi falando, e nós fomos refletindo. São dezessete anos ouvindo histórias de vida que caminham na mesma direção: a dor da exclusão, a luta para retornar à escola, a busca pelo conhecimento, o enfrentamento das reais situações diárias (trabalho, família, saúde) e que, não raras vezes, impede o alcance do sonho de estudar. São vidas marcadas por impossibilidades e desejosas de (re)inserir-se neste espaço, outrora negado. Suas falas expressam dificuldades, receios, sentem-se inseguros e até incapazes para aprender. Adentrar ao espaço escolar depois de um longo período fora dele parece não ser tarefa nada fácil para eles.

No encontro seguinte, iniciamos a aula com uma dinâmica de leitura, que consistia em ler uma lista com vinte e duas ações (modelo de texto instrutivo); encaminhamos a atividade pedindo para que lessem o texto e depois comentaríamos, e saímos da sala por alguns minutos. A intenção era constatar se os alunos iriam apenas ler ou realizar as ações. Ao retornarmos e perguntarmos se já haviam lido, começaram a falar: “*se era só pra ler, nós já lemos*”; “*eu não respondi nada só escrevi meu nome no ar*” (essa era uma das ações que constavam na lista) e a justificativa foi “*achei legal, nunca tinha feito isso*”; “*eu dei risada, não era pra rir?*” (outra ação sugerida pela atividade); “*ler eu li agora estou esperando a senhora explicar o que é pra fazer*”.

Tomamos, então, a palavra e explicamos que a atividade foi planejada com o objetivo de instaurar um clima de leitura e descontração: a sua realização fez com que os alunos trocassem ideias entre si e discutissem se era só pra ler ou se era pra responder. Na discussão venceram os argumentos a favor da leitura, pois foi “*o que a professora mandou*”. No início da aula, havia na sala um silêncio profundo aguardando a fala da professora, e a partir da

realização desta dinâmica, os alunos passaram a opinar, concordar ou discordar com os argumentos dos colegas, sentiram-se instigados a participar, não sendo preciso assumirmos a liderança, embora tenha prevalecido a autoridade da professora, conforme as duas últimas falas mencionadas. Assim, desde as primeiras atividades foi possível constatar o ensinamento de Paulo Freire (1996, p. 22) em funcionamento: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Desse modo, basta que o professor crie a possibilidade para que a construção do conhecimento tenha uma participação coletiva.

Finalizamos a discussão com a seguinte reflexão: a leitura e a escrita andam juntas, mas nem toda vez que lemos precisamos escrever, ou seja, apresentar uma resposta por escrito. No entanto, ao concluir a atividade, ainda uma aluna insistiu “*então não é pra fazer?*” (ela referia-se a responder por escrito); dissemos que já havíamos feito, era só uma atividade de leitura e já havíamos lido. No imaginário da aluna sobre a escola, impera a ideia arraigada de que tudo precisa ser respondido por escrito, nenhuma atividade deveria ocupar-se apenas com a leitura gratuita.

Como última atividade desta aula, os alunos responderam a um questionário sobre suas experiências de leitura: o que leem, se gostam ou não de ler, para que leem no dia a dia, qual a sua história de leitura, que repertório de leitura têm, pois neste início de percurso, conhecermos a história de leitura de cada aluno é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades futuras. O questionário continha dez questões organizadas cronologicamente do presente para o pretérito, forçando a recordação, as lembranças do passado.

As respostas obtidas foram breves e vagas, mas por meio delas, verificamos que a prática da leitura é reduzida e com fins utilitários, como: manter-se atualizado dos últimos acontecimentos, conhecer usos de peças usadas no trabalho e acompanhar os rituais religiosos. Não usaram termos específicos para falar sobre suas preferências e suas leituras realizadas; provavelmente, sejam leituras casuais, ou talvez, nem legitimadas pela escola e por isso não foram citadas; não se lembraram de nomes de autores nem de títulos de livros; não frequentam biblioteca, e nunca estiveram em livrarias. Uma fala de um dos alunos, particularmente, despertou nossa atenção. Ao concluir o questionário quis comentar a última questão: “Você gosta de ler? Conte por que você acha que gosta ou não gosta de ler.” Primeiramente, leu sua resposta: “*não sei porque*” e em seguida arrematou “*não sei se gosto ou não de ler, eu não leio, não tenho o hábito de ler!*”. Esperamos contribuir para que o aluno faça esta descoberta.

Nestas primeiras aulas, constatamos a reduzida prática da leitura que os inclui entre grande parcela da população brasileira, relacionada à origem socioeconômica, ao nível de escolaridade dos pais e aos hábitos culturais da família. Estes aspectos geram habilidades de leitura nem sempre satisfatórias e resultados escolares diferenciados. Regina Zilberman (2010, p. 7) apresenta as seguintes causas para o baixo índice de leitura:

no Brasil, o nível de consumo de material impresso – isto é, o nível de leitura – sempre foi baixo. A elevada taxa de analfabetismo até pouco tempo atrás, o reduzido poder aquisitivo de boa parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa – eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo.

3.2.2 Vídeos humorísticos

As primeiras atividades de leitura com os alunos foram encaminhadas a partir de vídeos humorísticos que circulam pelo celular. Esta foi uma maneira de, no desenvolvimento das aulas, fazermos uso da tecnologia disponível e ao alcance de todos os alunos, senão da maioria. Foi também a maneira encontrada para iniciarmos as leituras a partir do conhecimento imediato e cotidiano dos alunos.

Como atividade inicial, encaminhamos uma conversa sobre estes vídeos “engraçados” que circulam pelo celular, indagamos se assistem, se gostam, se acham divertidos ou não. A maioria disse que assiste, embora nem todos concordem com o conteúdo veiculado e citaram exemplos em que as pessoas gravam vídeos com assuntos trágicos e polêmicos e divulgam sem autorização do indivíduo envolvido ou da família das vítimas. Lembraram, por exemplo, o caso da morte do cantor sertanejo Cristiano Araújo e de sua namorada Alana, e uma das alunas relatou um fato semelhante acontecido com sua família: a circulação indevida de imagens em um acidente automobilístico.

Após as discussões, passamos para a atividade planejada. Fizemos, previamente, uma seleção de alguns vídeos e apresentamos aos alunos juntamente com os seguintes questionamentos: “*você riu?*”, “*por que você acha que riu?*” ou “*por que você acha que não riu?*”. A cada vídeo assistido, os alunos anotaram no caderno se riram ou não riram e justificaram sua resposta. Ao todo foram seis vídeos: dois deles mostraram cenas cotidianas e os outros quatro mostraram situações preparadas para provocar o humor.

Da socialização das respostas às questões anteriores, destacamos três aspectos: no geral, todos participaram, alguns com mais, outros com menos espontaneidade; a maioria dos

alunos não achou graça nos vídeos exibidos, sinalizando que nem tudo o que é visto como humor provoca o riso; os alunos lembraram também que, às vezes, para uma situação “ser engraçada” ela precisa estar de acordo com a realidade atual (política, econômica, religiosa, etc.), referindo-se a um vídeo que explorava a atual situação experimentada por um partido político. Ainda sobre este mesmo vídeo, uma aluna falou em “humor crítico” e chamou nossa atenção: “*a senhora viu que eles entenderam diferente?*”, referindo-se a dois colegas que haviam terminado de falar. O que os dois alunos fizeram foram diferentes leituras de uma mesma cena: um destacou o lado positivo da situação: “*o pastor evangélico ofereceu drogas a um ex-viciado e o mesmo não aceitou, estava liberto do vício*”; o outro viu a situação como negativa: “*como é possível aceitar que um pastor evangélico ofereça drogas a alguém?*”.

São diferentes leituras, advindas de diferentes sujeitos, baseadas em formações pessoais distintas. São os alunos ultrapassando os muros da interpretação e chegando à compreensão; interpretaram a informação explícita trazida pelo vídeo, mas também foram capazes de deslocarem os sentidos dados e estabeleceram outras possíveis significações. Michèle Petit (2008, p. 28-29) explica esta possibilidade:

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

Passamos, então, para a atividade seguinte. Como faremos uso do diário de leituras para registrar o processo realizado, fizemos a leitura de três diários com a finalidade de conhecermos este tipo textual. Lemos em voz alta enquanto os alunos acompanhavam o texto pelo *Datashow*; fomos lendo e comentando as semelhanças com o diário íntimo, bem como as características próprias deste subgênero. Logo depois, apresentamos um texto elaborado em forma de perguntas e respostas sobre as características, a função e o conteúdo dos diários de leituras. Neste momento, uma aluna relatou sua experiência enquanto escritora de diário íntimo durante sua adolescência. Quanto aos demais, alguns afirmaram que nunca escreveram ou leram diários, outros ficaram em silêncio, sugerindo que também não tiveram contato com esta escrita.

No encontro seguinte, retomamos as orientações de como se dá o registro no diário de leituras, pois havia alunos que não estavam presentes na aula explicativa sobre esta escrita. Três alunas fizeram a leitura de seus diários para a turma e conversamos sobre o textos. Na sequência, houve um tempo destinado para que todos pudessem fazer seus registros acerca

das primeiras experiências vivenciadas. Nem todos os alunos desejaram ler seus textos, o que foi aceito com naturalidade, já que esta leitura pode não ser confortável para eles, pois trata-se de uma escrita de caráter íntimo e nos encontramos no início do percurso. Um dos alunos reservou-se o direito de nada escrever, pois era seu segundo dia de aula e nada tinha a dizer sobre leitura. Entendemos que sempre há espaço para que a resistência se manifeste, e que estas posturas fazem parte de um processo democrático, que tem por base o diálogo e a aceitação dos limites de si mesmo e do outro.

3.2.3 Filmes

A fase seguinte consistiu em assistir a dois filmes brasileiros que privilegiavam a graça e o humor. Estas primeiras atividades tiveram por finalidade tornar a temática humorística familiar ao contexto da sala de aula e permitir que os alunos percebessem as várias possibilidades de acessá-la.

O primeiro filme selecionado por nós foi *Se eu fosse você*¹⁵. A intenção foi discutirmos a respeito do papel sócio-histórico-cultural atribuído a homens e mulheres e percebermos como o humor é trabalhado na relação homem/mulher, na família e na sociedade. Como atividade inicial, fizemos a leitura da capa do filme e de algumas informações como a sinopse, o elenco, curiosidades, prêmios e indicações referentes ao filme e aos atores.

Durante a exibição do filme, ouvimos algumas risadas e alguns breves comentários por parte de dois alunos: “*olha lá como ele anda*”, “*tá chamando a atenção de todo mundo e nem percebeu*” (referindo-se ao personagem Cláudio/Helena interpretado por Tony Ramos). Os outros permaneceram em silêncio, não riram, nem comentaram nada. No final da exibição um dos alunos arrematou: “*é assim mesmo, homem e mulher é diferente, eu também às vezes me comporto assim.*”

O assunto pareceu-nos vasto e as discussões poderiam ser bastante produtivas. No entanto, a falta de alguns alunos atrapalhou a atividade prevista. Com o intuito de iniciar a conversa, elaboramos e colocamos na lousa um roteiro composto por quatro questões:

- 1) Como o filme trabalha a relação homem e mulher?
- 2) Há humor no filme? De que maneira?
- 3) Que mensagem o filme transmite?

¹⁵ Comédia nacional lançada em 2006, e dirigida por Daniel Filho.

4) O que mais você observou no filme e gostaria de destacar?

Além da interpretação geral do filme, as questões tinham por objetivo verificar a compreensão dos alunos acerca da maneira como o humor trabalha a relação homem/mulher e permitir que os alunos expusessem suas opiniões. O fato de tentarmos direcionar a discussão por meio de questionamentos fechados, deveu-se a uma dificuldade inicial de deslocamento em nossa prática. Sair da postura habitual e alcançar a inovação no fazer pedagógico passou por uma fase de incertezas frente ao novo a que nos propusemos neste trabalho. Enfatizamos que a elaboração destas questões não foi intencional já que não fazia parte de nossas convicções primeiras. Assim que percebemos o equívoco, redobramos os cuidados a fim de não mais direcionarmos os sentidos da leitura dos alunos. Felizmente, neste caso, os alunos encaminharam as discussões sem se aterem as questões apresentadas.

Dos três alunos presentes, dois deles participaram efetivamente das discussões: levantaram pontos interessantes relacionando cenas do filme com situações da vida real, colocaram-se pessoalmente como exemplos; comentaram reações da sociedade frente aos papéis atribuídos a homens e mulheres e os conflitos existentes nesta relação; a dificuldade em entender e aceitar as diferenças do “outro sexo” e justificaram a presença do humor como uma possibilidade de tratar assuntos sérios de uma maneira mais leve e engraçada. A discussão seguiu, praticamente, entre os dois alunos, pois o terceiro manifestou-se apenas uma vez com uma fala breve sobre a dificuldade que o homem e a mulher têm de se entenderem como casal.

Num segundo momento, os alunos fizeram seus registros por escrito. Lemos individualmente os textos e constatamos uma grande dificuldade de se expressarem por escrito. As ideias mostraram-se ora confusas, ora incompletas. Há ainda, uma forte evidência de que dois destes alunos ainda se encontram em processo de alfabetização, o que dificulta a realização da escrita.

Encerrada esta etapa, passamos a próxima atividade a fim de que a turma escolhesse entre as duas opções dadas, *Ai que vida!*¹⁶ e *O Auto da Compadecida*¹⁷, o próximo filme a ser assistido. Realizamos três leituras: a primeira consistiu em ler os títulos dos filmes, realizar uma escolha e justificá-la por escrito; na segunda, lemos curiosidades sobre os filmes e/ou personagens, as sinopses e a lista de cada elenco e, a partir destes textos, os alunos mantiveram a primeira escolha ou mudaram de opção, justificando a resposta; como terceira leitura, assistimos aos *trailers* dos dois filmes com a finalidade de confirmar ou mudar as

¹⁶ Drama e comédia brasileira lançada em 2008 e dirigida por Cícero Filho.

¹⁷ Comédia dramática lançada em 1999 e dirigida por Guel Arraes.

escolhas anteriores. Por maioria de votos, venceu o filme *O Auto da Compadecida*.

Na aula seguinte, antes de assistirmos ao filme, como atividade inicial, os alunos receberam questionamentos e conversamos sobre eles: “durante o filme, você imagina que irá rir? Em caso afirmativo, justifique: o que você imagina que provocará o riso?”. As respostas versaram sobre os personagens e a história (enredo). Após assistirmos ao filme, relemos os questionamentos previamente colocados com o intuito de abrirmos as discussões.

Em resposta ao primeiro questionamento dois dos alunos disseram que riram bastante, pois o filme é muito engraçado; os demais alunos ficaram em silêncio e só se manifestaram quando nós comentamos “*mas parece que tem alunos que não riram, não é verdade?*”. Foi preciso insistirmos novamente para que dois alunos admitissem que não riram e se justificassem: “*eu achei graça, mas é muito difícil eu rir*”; “*o fato de eu não ter rido não significa que eu não achei graça, é o meu jeito, o filme é engraçado sim*”. Outro aluno, que só assistiu a última parte do filme permaneceu em silêncio.

Em seguida, como resposta a segunda parte do questionamento, as discussões se centraram no personagem João Grilo, suas mentiras e suas intenções, de modo que foi preciso que nós introduzíssemos outras temáticas para serem discutidas, entre elas a maneira como são tratadas a figura feminina, a fé e a religião. Foram bastante interessantes as questões colocadas pelos alunos, sempre relacionando cenas do filme com cenas e crenças da vida real, como por exemplo: “*as pessoas lembram-se de Deus e da oração somente quando estão em apuros*”; “*valorizam mais os bens materiais do que zelam pelas virtudes*”; “*o poder sedutor da mulher para alcançar seus objetivos*”.

Para aprofundarmos as discussões sobre o filme nos apoiamos em um estudo de Carmen Zink Bolognini (2007, p. 17-27) a respeito de sinais presentes nos filmes que direcionam os efeitos de sentido. A partir da análise feita pela autora¹⁸, constatamos, por exemplo, o uso das cores nos trajes das personagens femininas, do Diabo e de Jesus relacionado com suas respectivas caracterizações subjetivas. No caso das mulheres, enquanto Dora usa roupas coloridas e maquiagem escura, Rosinha é apresentada com roupas claras e sem adornos, numa típica representação social que diferencia a situação da mulher vista como ingênua e humilde, no caso da segunda, e amante e interesseira no caso da primeira. Suas falas e comportamentos ao longo do filme reforçam os sentidos sugeridos pelas cores, e talvez mais do que isso, fazem com que a “mocinha” ganhe a simpatia do público telespectador.

Da mesma sorte, seguindo os preceitos cristãos, enquanto as vestes de Jesus são claras

¹⁸ A autora analisa o desenho animado O Rei Leão, produzido pelos estúdios Disney.

e simples o Diabo veste roupas escuras e brilhantes, e usa enfeites pelo corpo, de acordo com a representação do bem e do mal na tradição cristã. Fomos instigando os alunos a identificarem estes “detalhes” por meio de questionamentos: “*vocês notaram como o Diabo está vestido?*”, “*E Jesus?*”, “*Com que ideia o filme estaria trabalhando?*”, e, assim, fomos constatando alguns valores de ordem social, cultural e religiosa em evidência no filme.

Segundo a mesma autora “essa avaliação é importante para a sociedade, pois ter seus discursos avaliados como bons ou maus – como certos ou errados – faz com que os discursos que são aceitos sejam estabilizados, e aqueles indesejáveis, silenciados.” (BOLOGNINI, 2007, p. 20). E, por meio das discussões tivemos a oportunidade de deslocar alguns sentidos cristalizados e atribuir-lhes nova significação, como a apresentada na fala de um dos alunos: “*a roupa que a pessoa usa não tem nada a ver com o que ela realmente é; o que importa é o que está dentro da pessoa*”.

Na aula seguinte, conforme uma necessidade detectada, retomamos a leitura de diários. Desta vez, iniciamos pelos diários íntimos por acreditarmos ser conveniente os alunos conhecerem este tipo de texto subjetivo, uma escrita de si para si mesmo. Esperávamos, assim, que estes textos pudessem contribuir para impulsionar a produção dos diários de leituras. Primeiramente, os alunos leram os textos em silêncio e, na sequência, fizemos a leitura em voz alta, com pausas para o apontamento das características deste gênero. Os alunos falaram pouco; suas falas foram no sentido de concordarem com os nossos destaques e/ou comentários e, raramente acrescentaram observações e/ou opiniões pessoais. A pouca participação pode ser explicada pelo fato de que os alunos ainda desconheciam esta tipologia textual.

Em processo semelhante, lemos também diários de leituras. Fomos relendo-os e pontuando as manifestações próprias desta escrita que, conforme destaca Jean-Paul Bronckart¹⁹, “reúne propriedades do gênero diário íntimo, resumo e comentário de texto.” Estas propriedades foram destacadas nos textos lidos. Por fim, fizemos a releitura de um breve resumo do conceito, funções e características do diário de leituras.

A cada atividade realizada, abrimos um espaço para a discussão dos sentidos produzidos pelos alunos a partir da sua leitura, bem como para o registro pessoal no diário e a socialização desta escrita, numa tentativa de evitarmos a artificialidade descrita por João Wanderley Geraldi (2012, p. 90): “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se leem textos,

¹⁹ Orientador da tese de doutorado de Anna Rachel Machado, a qual deu origem ao livro *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*.

fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.”

3.2.4 Piadas

Na sequência trabalhamos com a leitura de piadas. Para esta fase selecionamos o texto escrito e a escuta de piadas, a fim de estabelecermos semelhanças e diferenças entre as ações de entrar em contato com a interpretação dada pelo contador na posição de ouvinte, e de ler sozinho para produzir uma interpretação própria. Como atividade inicial, instigamos um diálogo sobre como as piadas são vistas e/ou aceitas pelos alunos, por meio das seguintes questões:

- 1) Você gosta de piadas?
- 2) De que tipo de piada você gosta?
- 3) Para que você acha que servem as piadas?

Os alunos responderam os questionamentos e anotamos as respostas na lousa para que pudessem ser retomadas posteriormente. Como estratégia, objetivando a fala de todos os alunos, cada questão foi lida e na sequência respondida por eles. Isso possibilitou a participação de todos, inclusive a dos alunos que até então permaneciam calados durante as atividades anteriores. Nas respostas predominou o sentido da diversão, as piadas são “*para rir*”; “*para se divertir*”; “*distrair um pouco da correria da vida*”. Neste primeiro momento, os alunos demonstraram um estranhamento diante da última questão colocada, revelando que, para eles, era óbvia a finalidade das piadas, sendo, portanto, incompreensível o objetivo desta pergunta.

Deixamos o questionamento em aberto e realizamos as próximas atividades na seguinte sequência: audição de áudios do Conexão Linguagem²⁰, comentários sobre os áudios, leitura e/ou contação de piadas trazidas pelo grupo. Quanto aos áudios, os alunos apresentaram dificuldade para compreenderem as piadas, foi preciso retomá-los e discuti-las passo a passo. Os alunos também mostraram-se inibidos quando solicitados para lerem ou contarem as piadas trazidas de casa; no entanto, logo a maioria se soltou e contou várias piadas. Acreditamos que a participação e o envolvimento dos alunos são fundamentais para se alcançar um dos objetivos estabelecidos para esta proposta: aprender a ler. Neste caso, o

²⁰ Material didático-pedagógico elaborado por professores do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp. Trata-se de um programa de rádio destinado a alunos do 1º Ano do Ensino Médio, o que pode ter contribuído para a dificuldade dos alunos em compreenderem as piadas ouvidas.

espaço aberto para o protagonismo individual foi preenchido e potencializou a interação entre o grupo.

Este foi também o momento oportuno para refletirmos e ressignificarmos o “humor” contido nas piadas. Os alunos acabaram por constatar que as piadas não são situações criadas apenas para a diversão. Como nos alerta Sírio Possenti (2014, p. 40), “piadas e anedotas são uma forma extremamente rica de abordagem da questão da identidade – estereotipada.” Por conseguinte, as piadas contêm uma representação grosseira a certos tipos de pessoas e a determinados grupos sociais e acabam por gerarem preconceitos de variadas ordens.

Na aula seguinte, o objetivo foi identificar os mecanismos empregados para suscitar o humor nas piadas. Iniciamos com o seguinte questionamento: “*Quando ouvimos uma piada e rimos, o que será que nos faz rir: o assunto ou a maneira como o assunto é apresentado?*”. Os alunos sinalizaram a segunda opção e, então, passamos para a leitura e a análise de piadas a partir de uma seleção previamente preparada para esta finalidade. Para a realização desta atividade nos apoiamos nos mecanismos linguísticos enumerados por Sírio Possenti (1998, p. 27-36), mais precisamente, analisamos piadas que funcionam a partir da segmentação de palavras, da variação linguística e típicos exemplos de humor negro.

A cada piada lida, uma pausa para o levantamento dos mecanismos linguísticos empregados para gerar a graça e tornar o texto divertido, bem como descobrir “o gatilho”²¹ responsável pelo humor em cada caso. Os alunos, em geral, apresentaram facilidade para explicar o funcionamento das piadas, oralmente, mas, como a atividade também previa uma explicação por escrito, tiveram uma dificuldade: compreendiam as piadas, mas não encontravam meios para elaborar a resposta por escrito. Como afirma Sírio Possenti (2014) as piadas são pequenas histórias, cujas características fundamentais são a brevidade e a surpresa, mas, embora breves, as piadas nunca são fáceis. Assim, para concluir a atividade, organizamos as respostas juntamente com os alunos e escrevemos as respostas na lousa para que pudessem registrá-las em seus cadernos.

No início desta atividade de escrita, levamos um susto quando vimos que um dos alunos escolheu algumas palavras de uma piada e com elas elaborou frases, comportamento semelhante ao da criança na piada em estudo. Nesta série, é comum os alunos apresentarem imensa dificuldade para escrever e se apoiarem nos professores como suporte imediato. Geralmente, não sabem “como” ou “o quê” escrever e dependem do professor para isso. Às vezes, dicas não são suficientes, é preciso “fazer com eles”. Para lidar com esta situação nos

²¹ Expressão empregada no material didático Conexão Linguagem: *Quem ri seus males espanta*: Piadas - Guia do Professor (Língua Portuguesa - 1º Ano do Ensino Médio).

apoiamos nos estudos de Suzana Schwartz (2012, p. 54):

enquanto o sujeito constrói significados sobre a escola, seu funcionamento, as relações que nela se estabelecem, os conteúdos e a forma com que são trabalhados, o sujeito aluno e o sujeito professor vão construindo representações que podem ser percebidas como estimuladoras e desafiantes, ou inacessíveis e desprovidas de interesse e/ou significado.

Assim, o modo como o aluno aproxima-se das atividades a serem realizadas parece depender, pelo menos em parte, da maneira como o professor emprega suas estratégias de ensino. Desta maneira, procuramos nos colocar ao lado do aluno, aceitar seus limites, compreender as possibilidades de cada um e valorizar a sua oralidade. Fomos para o quadro, ouvimos os alunos, discutimos as opiniões, debatemos os argumentos e finalizamos as respostas num trabalho de dupla interação, com a língua e com o grupo. Entendemos que era preciso rever ideias, redefinir valores, posicionarmos na sala de aula coerentemente com a postura pedagógica assumida inicialmente, a fim de direcionarmos as ações em contato com o outro, quer seja a professora, quer seja os demais companheiros da turma. Acreditamos que este contato seja capaz de estimular a aprendizagem, possibilitar a participação de todos na realização das tarefas e contribuir para o aperfeiçoamento da escrita.

Como última atividade desta etapa e com o propósito de dar visibilidade a parte do trabalho realizado em classe, selecionamos algumas piadas que foram digitalizadas e espalhadas por diversos locais do espaço escolar. Como estratégia para chamar a atenção de possíveis leitores, escrevemos no alto da página em letras aumentadas a seguinte pergunta: “Você já riu hoje?”. Nos dias seguintes, os alunos do 1º Ano ficaram atentos e observaram que funcionários e alunos leram as piadas e até as fotografaram usando o celular. A ação conseguiu atingir os efeitos esperados: possibilitar a leitura gratuita a diversos leitores em um curto espaço de tempo correspondente ao intervalo das aulas. Os alunos também selecionaram piadas para compor a coletânea da turma.

3.2.5 Paródias

Na sequência trabalhamos com paródias. Previamente, questionamos o conhecimento dos alunos sobre o assunto. Dois deles disseram que não sabiam do que se tratava e os demais não se manifestaram. Iniciamos a aula com a apresentação de um *slide*, que primeiramente, continha uma breve definição do termo. Em seguida, apresentamos a tela *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, com breves comentários acerca da obra e do autor, e ainda algumas

paródias deste quadro. Apontamos semelhanças e diferenças entre a tela original e suas três paródias selecionadas²².

O próximo passo foi a leitura do poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, e de dois poemas parodiados: *Canto de regresso à pátria*, de Oswald de Andrade, e *Paródia da Canção do exílio*, de Jordana Cruvinel. Da mesma maneira, identificamos os traços do poema original que foram mantidos e a mudança de sentidos encontrados nos textos parodiados.

Por fim, chegamos à paródia musical, cujo objetivo foi identificarmos os mecanismos empregados para provocar “a graça” na nova letra da música. Ouvimos a música *Cidadão*, interpretada por Zé Ramalho e refletimos sobre o título e a canção como um todo. Em seguida, ouvimos a paródia *Um pedreiro em Nova York*, composta por Apagão Maluco e interpretada por este e sua banda; verificamos os elementos da letra original que foram mantidos e refletimos a mudança de sentidos provocada pelos novos elementos incorporados à canção parodiada.

Quanto aos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo desta aula, levantamos os seguintes dados: nenhum deles sabia o que era paródia; todos disseram já ter visto a tela *Mona Lisa*; um disse não conhecer a música *Cidadão*; dois disseram conhecer os versos “Minha terra tem palmeiras/ onde canta o sabiá/ as aves que aqui gorjeiam/ não gorjeiam como lá” e um deles não se manifestou.

Uma das alunas tentou cantar a música *Cidadão*, mas não conseguiu acompanhar; talvez por timidez, já que os demais colegas além de não cantarem ainda olharam surpresos para ela. Diante do fato, levantamos duas hipóteses: ou a música não os agradou ou a sala de aula é vista por estes alunos como um espaço de silêncio, de emoções contidas, pois como nos sugere Eni Orlandi (2007, p. 50) “o silêncio não é interpretável, mas compreensível”. Por isso, buscaremos compreender sua manifestação nesta sala de aula.

Esta foi a última aula antes da greve²³, um período de lutas pela conservação de direitos adquiridos por diversas categorias do funcionalismo público e não negados pela atual política de Governo do Estado, em que conflitos de sentidos foram veiculados pela mídia, evidenciando uma disputa de poder por meio da linguagem.

3.2.6 Charges

²² As paródias são interpretadas por Carlos Moreno, garoto propaganda da Bombril; Mônica, personagem de Mauricio de Souza e Lisa Simpson, personagem da série animada Os Simpsons.

²³ A greve dos Profissionais da Educação, iniciada em 31 de maio, durou até o dia 05 de agosto do corrente ano.

Para a leitura de charges preparamos previamente uma coletânea. Em aulas anteriores, observamos que os alunos conversavam constantemente sobre seus medos diante da vida, tais como: perder o trabalho, não conseguir estudar, da morte, entre outros. Resolvemos, então, trabalhar com o medo na perspectiva humorística e selecionamos como tema a previsão do fim do mundo em 2012, um assunto bastante comentado na época e que suscitou opiniões e comportamentos diversos, entre eles o medo.

A aula iniciou-se com uma conversa sobre o tema. Os alunos foram instigados a pensar em seus medos e muitos deles até os justificaram, num momento bastante descontraído, pois alguns medos são aparentemente banais e só fazem sentido para quem os sentem. Aproveitamos o momento para iniciarmos a discussão planejada. Quando falamos sobre “o fim do mundo em 2012”, alguns alunos disseram nem se lembrarem mais do fato, outros se lembraram vagamente, e uma aluna descreveu detalhadamente como foi aquele final de ano para a sua família: onde estavam, o que fizeram, e o comportamento desesperado de sua mãe diante do fim do mundo anunciado e por ela esperado. Contou-nos que a família levou na brincadeira os tormentos da mãe. Ela e outros alunos lembraram-se depois de comportamentos e ações impensados de vizinhos diante do fato, como vender bens materiais e estocar alimentos.

Levantamos, então, outro questionamento: *de onde teria vindo esta previsão?* Os alunos disseram não saber a origem, mas iniciaram um diálogo sobre o que é fato e o que é boato, ou seja, o hábito que as pessoas têm de espalhar notícias nem sempre verdadeiras, às vezes recriadas, outras vezes alteradas a partir do “diz que...”, e acrescidas de detalhes pessoais. Por fim, atribuíram o fato da previsão do fim do mundo à hipótese do boato, já que era um assunto que a maioria das pessoas tem medo, além de ser um tema sempre retomado pelas religiões.

Firmada a hipótese, entregamos a eles a reportagem *Saiba como surgiu a profecia do fim do mundo*, de Alan Hernández Pastén. No texto, o autor apresenta a suposta Profecia dos Maias sobre o fim do mundo, as especulações que se criaram sobre o fato e a opinião de cientistas sobre o assunto. Após a leitura em voz alta, os alunos fizeram novos comentários reforçando a ideia do boato e de afirmações baseadas em “achismos”. Na sequência, perguntamos aos alunos em que lugar (veículo de comunicação) circulam textos como o que acabávamos de ler; os alunos disseram não saber e uma das alunas respondeu “*ah, isso é mentira!*” sinalizando que ela não entendeu a função do texto. Foi preciso esclarecer o que é um texto informativo, sua função social e o suporte de circulação. Uma outra leitura foi realizada a fim de alcançarmos uma significação para o texto.

Em seguida, os alunos receberam uma coletânea de charges referentes ao fim do mundo em 2012. Os textos foram selecionados na página do Projeto CMAIA em que os autores trabalharam humoristicamente os reflexos causados pelo provável fim do mundo, ora de maneira positiva, ora de maneira negativa, a partir do lugar social ocupado pelo personagem em elocução. Nas charges selecionadas, os personagens variaram bastante: pobres moradores de rua, perus, políticos, esportistas e músicos famosos, empregados e patrões, e os próprios maias explicando o término da pedra em que registraram o calendário, fato este que determinou o surgimento da previsão.

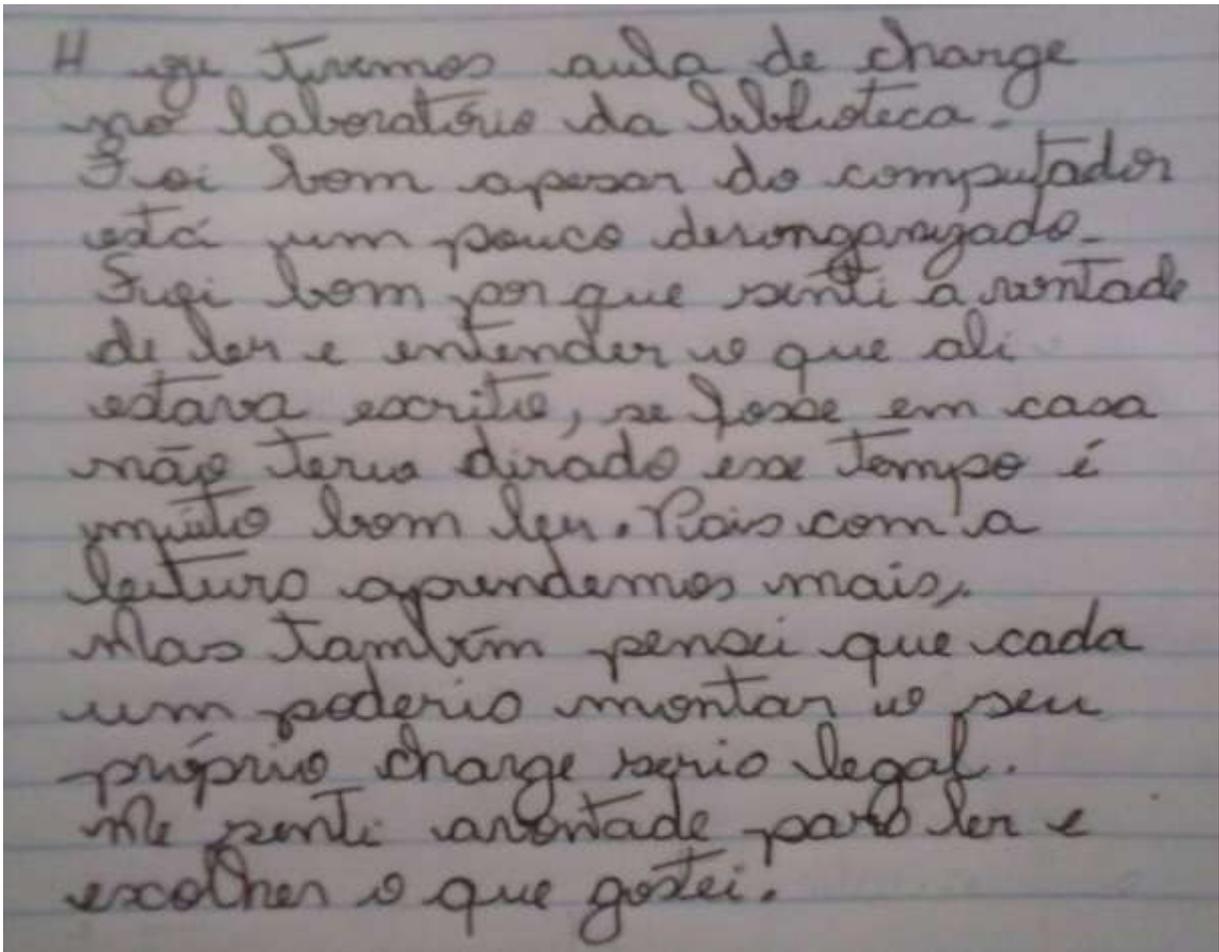
A leitura foi individual. Logo após, fizemos a socialização: os alunos apontaram os textos que julgaram mais interessantes e explicaram o que chamou a sua atenção; e, não só comentaram os textos, mas também os leram em voz alta, riram bastante e mostraram-se surpresos com a criatividade dos autores.

Na aula seguinte, fizemos leitura de charges no laboratório de informática. As atividades programadas foram: leitura livre de charges e escolha de uma delas para compor a coletânea. Explicadas as atividades e iniciados os trabalhos, começaram também os problemas com as máquinas: poucos computadores funcionando, alguns travaram, e outros que estavam danificados não permitiram o uso de *pen drive* para copiar os textos selecionados. Ao término da aula, fizemos uma avaliação da atividade realizada em que os alunos apontaram a dificuldade pessoal em manusear o computador, acessar *sites* e *links*, a baixa qualidade dos equipamentos e o pouco tempo estabelecido para a leitura como pontos negativos. Mas, gostaram da ideia da leitura em suporte digital.

Num segundo momento, retomamos o trabalho com o diário de leituras. Os alunos receberam algumas instruções para adequar a sua escrita, tais como: deixar um espaço entre a data e a entrada, usar parágrafo e letra inicial maiúscula, citar a atividade realizada (o quê, onde, como) e em seguida descrever sobre o processo, sua avaliação reflexiva. Como resposta à orientação, houve até uma sugestão como se observa a seguir²⁴:

²⁴ A sugestão foi apresentada aos alunos e sugerida como atividade extraclasse, porém nenhum dos alunos colocou-a em prática.

Figura 1 - Texto elaborado pela aluna A



Fonte: Diário de leitura da aluna

3.2.7 Causos

Para desenvolvermos o trabalho com causos populares, iniciamos uma conversa sobre os contadores de causos que animavam as noites de antigamente, retomando as informações colhidas no questionário respondido pelos alunos na primeira etapa. Neste momento, os alunos relataram experiências passadas e um deles contou dois causos acontecidos com seus familiares.

Na sequência, ouvimos a contação de dois causos: *O caso da bicicleta*, contado por Geraldinho Nogueira, e *Futebol da bicharada*, contado por Rolando Boldrin. Os causos foram selecionados aleatoriamente; quanto aos contadores, optamos por dois nomes reconhecidos no assunto. Após a audição, conversamos sobre a arte de contar, assunto iniciado por um dos alunos: “o que mais faz rir não é a história, é o jeito caipira de falar, né, e as palavras que ele usa, o jeito como conta” (referindo-se ao caso da bicicleta). O mesmo aluno, ainda, relatou

um trecho da biografia de Geraldinho Nogueira e contou outros pequenos causos acontecidos com familiares.

Para ampliarmos a leitura, na parede da sala de aula, fixamos diversos causos populares colhidos via *internet*. Havia causos identificados como sendo de mineiro, baiano, nordestino, de assombração, de mistério. Os alunos escolheram dois causos, um para ler e socializar na aula e outro para contar numa roda de causos a ser realizada na aula seguinte. Na socialização, alguns alunos contaram, outros preferiram ler para os colegas, e ao ouvirem descontraíram-se com as histórias, riram e comentaram os fatos.

Para a roda de contação de causos convidamos os alunos do 1º e 2º Anos do 1º Segmento/EJA e a professora da turma para realizarmos o evento, que ocorreu na sala dos convidados. A contação durou, aproximadamente, uma hora e vinte minutos. A maioria dos alunos participou apenas como ouvinte. Tivemos apenas oito contadores de causos, dois do 1º Ano e os demais da turma convidada.

Os alunos contadores conseguiram manter sua plateia atenta e animada e demonstraram possuir as características fundamentais da arte de narrar, conforme destaca René Marc da Costa Silva (2008, p. 128, grifos do autor):

‘ao vivo’, o *contador*, *cantador* ou *encantador* precisa saber controlar seus gestos, pois estes estão sendo observados e são significantes importantes que compõem, ao final, o ‘texto’ falado. Seu tom de voz, altura, sotaque têm de estar a serviço do sentido preciso do que se deseja comunicar.

Nos causos, os alunos lembraram “histórias” antigas acontecidas consigo mesmos, com parentes e vizinhos, fatos misteriosos presenciados recentemente, citaram personagens e contaram trechos de histórias cordelistas. Com esta atividade foi possível percebermos a abrangência da cultura popular, conforme destaca René Marc da Costa Silva (2008, p. 17):

a cultura popular, portanto, concebida como um sistema outro de conhecimentos, sentidos e significados, seria capaz de resgatar para a escola no processo educacional, toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana.

A roda de causos constituiu-se “como uma possibilidade de rica troca de experiências entre gerações” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90) e dela nos beneficiamos para resgatar antigos hábitos provenientes das zonas rurais, de onde a maioria dos alunos da EJA é oriunda, como também oportunizamos a apropriação popular da literatura centrada no enredo e na identificação e/ou não identificação com os personagens, e ligadas a interesses imediatos

como o de entretenimento.

Nesta etapa, oportunizamos o resgate da tradição oral outrora vivenciada pelos alunos, ao mesmo tempo em que os tornamos protagonistas na tarefa de articular seus conhecimentos com seus pares, compartilhando saberes e competências linguísticas adquiridos ao longo da vida. Esta experiência colocou em evidência que o fenômeno da educação é amplo e não depende unicamente do espaço escolar institucionalizado para ocorrer.

Assim como fizemos com as piadas, espalhamos cópias de alguns causos pelos diversos ambientes da escola, a fim de alcançarmos outros leitores. Desta vez, o êxito foi menor, é possível que o tamanho dos textos e o curto espaço de tempo tenham inviabilizado a leitura e/ou desencorajado os possíveis leitores.

3.2.8 Poemas

Trabalhar com poemas na escola pode ser prazeroso, pois o contato com a poesia se dá logo no início da infância em que versos, quadras, ritmos e rimas são presenças constantes nas brincadeiras. É preciso, pois, cultivar este gosto para que, quando adultos, a necessidade poética não se estacione nem se esvazie por completo. É neste sentido que justificamos a inclusão da leitura de poemas nesta proposta.

Em 2001, quando cursávamos a Especialização, tivemos a oportunidade de ter aulas com o professor e pesquisador Dr. José Hélder Pinheiro²⁵. Na ocasião, tomamos conhecimento de suas obras *Poesia na sala de aula* (1995) e *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões* (2000), voltadas para o ensino de poemas em sala de aula, cujas sugestões metodológicas passamos a incorporar em nossa prática pedagógica.

Como atividade inicial, a exemplo da Professora Maluquinha, de Ziraldo, colocamos sobre as carteiras dos alunos o poema *Convite* de José Paulo Paes, num suporte semelhante a convites de festas e eventos. Ao encontrarem o convite brincaram com a ideia de que “*era pra uma festa*”, leram o texto, mas permaneceram em silêncio. Quando todos os alunos estavam presentes, lemos o poema para a classe e instigamos a conversa sobre o texto, assim, alguns versos foram comentados por eles.

Acreditando que o papel do professor na apresentação do texto é primordial para o sucesso da leitura pois, segundo Hélder Pinheiro (1995, p. 22), “sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da

²⁵ Professor de Literatura Brasileira e Literatura Infanto-juvenil na Universidade Federal de Campina Grande, PB.

poesia”, declamamos para a turma dois poemas significativos em nosso percurso pessoal como leitora, referentes a duas fases distintas. O primeiro deles, *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, uma saudosa e marcante recordação de nossa infância, e o segundo, *Mar português* de Fernando Pessoa, que conhecemos quando já estávamos na universidade e veio ao encontro de uma paixão subjetiva pelos mistérios do mar e as façanhas humanas à época das Grandes Navegações.

Encerradas as declamações e tendo os alunos permanecidos em silêncio, procuramos instigá-los para uma conversa sobre os poemas ouvidos sugerindo que, por exemplo, destacassem algum verso que chamou a atenção. Neste momento, um dos alunos recitou uma quadra²⁶. É possível que a iniciativa de declamarmos poemas para a classe tenha incentivado o aluno a declamar os versos de seu conhecimento. Tendo, também, constatado a necessidade, exploramos a estrutura dos poemas diferenciando versos e estrofes.

Em seguida, solicitamos a um dos alunos que lesse em voz alta o poema *Convite* e lançamos o seguinte questionamento: “*Eu fiz um convite a vocês. Vocês aceitam este convite?*”. Um aluno mostrou dúvida quanto ao questionamento e uma das alunas respondeu: “*o convite é de poema, é pra ler mais poemas, não é?*”. Reafirmamos o convite e nos direcionamos à biblioteca, onde expomos livros de poemas previamente selecionados com o intuito de divulgar obras produzidas em Mato Grosso e que prestigiam a fauna, a flora e os costumes do povo mato-grossense. Optamos pela leitura de livros, como sugere a proposta do letramento literário defendida por Rildo Cosson e Graça Paulino (2009) e Rildo Cosson (2014), mesmo sabendo que nem todos os alunos lerão o livro por completo. Com esta iniciativa compartilhamos o sonho de Hélder Pinheiro (1995, p. 36): “a possibilidade de que nossos alunos, ao deixarem a escola, tenham referências seguras se quiserem continuar o percurso de leitura.”

Fizemos uso da introdução sugerida por Rildo Cosson em sua proposta de letramento literário; apresentamos as obras por meio da leitura compartilhada, lemos a orelha, a capa, a contracapa e os prefácios de cada obra. Em seguida, cada aluno escolheu o livro para a sua leitura, individual e silenciosa. Esta aula foi realizada na biblioteca da escola com a finalidade de instituir um clima propício para a leitura solitária.

Também solicitamos aos alunos que escolhessem um dos poemas lidos, ou outro já conhecido, para que no momento da socialização lessem o texto em voz alta para a turma,

²⁶ *O sol nasce com o destino de brilhar.
As flores nascem no campo com o destino de crescer,
florescer e secar.
E eu estou aqui com o destino de te amar.*

pois como orienta Helder Pinheiro (1995, p. 31), “é polêmica a questão da realização oral do poema. Mas para o trabalho de sala de aula ler em voz alta é muitas vezes indispensável e carece, portanto, de preparo.” No entanto, a atividade transcorreu como prevista, não houve nenhuma forma de resistência à leitura em voz alta.

Na aula seguinte, iniciamos com a audição do poema *Namoro a cavalo*, de Álvares de Azevedo, lido por Mauro Márcio de Paula Rosa. Apresentamos brevemente a biografia do autor e comentários foram suscitados pelos versos humorísticos; também ouvimos relatos de fatos engraçados relacionados a namoro acontecidos com familiares dos alunos. Na sequência, os alunos foram direcionados para a biblioteca com o intuito de conhecerem outros autores e livros de poemas disponíveis no acervo. Os alunos foram orientados para, durante a leitura livre e individual, selecionarem um poema para compor a coletânea.

No acervo da biblioteca há livros de poetas, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Adélia Prado, Murilo Mendes, Ferreira Gullar, Mário Quintana, entre outros. Os alunos folhearam vários livros, leram alguns poemas, e alguns mostraram-se insatisfeitos com a leitura, ora não compreendiam o sentido, ora julgavam os poemas “*sem pé nem cabeça*”, para usar a expressão de um deles, que arrematou a questão dizendo: “*acho que não estamos preparados pra ler estes textos*”. Dificuldade para uns, entusiasmo para outros, ao final da aula, duas alunas retiraram livros de poemas para continuarem suas leituras em casa.

Continuamos a trabalhar com versos, mas desta vez com um Poema de Cordel. Para esta aula não acionamos nenhuma atividade inicial, apenas dispomos as carteiras em círculo e colocamos um exemplar do cordel *Proezas de João Grilo* de João Ferreira de Lima, sobre as carteiras e instalamos um varal no fundo da sala com outros dez livros de cordéis pendurados nele.

Os primeiros alunos a chegarem folhearam o livro em silêncio, mas quando uma das alunas chegou e viu o livro, bateu forte a mão sobre a carteira e foi dizendo: “*João Grilo, eu gostava demais, meu irmão contava sempre pra nós cantando! Como era bom ouvir ele cantar!*” e acrescentou num tom saudosista “*nunca mais vi alguém fazer isso*”. O reencontro com o cordel suscitou seu contentamento e uma indagação: “*por que será que ninguém mais faz isso?*” (referindo-se a cantar o cordel). Discutimos as possíveis respostas para o questionamento e a conclusão centrou-se na perda dos costumes antigos devido a evolução tecnológica que trouxe novos hábitos e outros entretenimentos.

Por sugestão dos alunos, a leitura foi realizada em voz alta, cada um de nós leu uma página, com a justificativa dada por um deles de que “*esse texto é bom ler em voz alta pra*

entender melhor”. Durante a leitura houve algumas pausas para o riso, e ao final, dois comentários destacaram-se. O primeiro deles foi “*será que é verdade que existiu esse cara?*” e a resposta veio prontamente de uma aluna: “*existiu nada, é só história só!*”; outra aluna comentou que nunca havia lido o cordel, mas já tinha ouvido o avô contar as histórias de João Grilo e também já tinha assistido ao filme *O Auto da Compadecida* e que o personagem era legal. Somente a partir desta fala é que os demais alunos associaram o personagem do cordel ao personagem do filme, embora já tivéssemos assistido em sala ao filme mencionado.

Encerrada a atividade orientamos os alunos para escreverem seus nomes e a data no livro porque seriam doados a eles. Alguns se mostraram alegres e disseram nunca ter ganhado um livro. Uma das alunas comentou comigo: “*você sabe quem vai gostar desse livro né!*?”. Quando perguntamos quem era, ela nos respondeu: “*meu pai, ele adorava contar essas histórias pra nós*”. De certa forma, esta obra possibilitou-nos um retorno ao passado em que relembramos pessoas, localidades, reuniões familiares ou de vizinhança.

No decorrer da atividade, um dos alunos que chegou atrasado à aula, questionou a presença dos outros cordéis pendurados no varal. Explicamos que era para a leitura posterior e que estávamos recordando uma antiga tradição, ainda conservada no Nordeste brasileiro, em que os livretos são pendurados em varais nas feiras livres. Em seguida, os alunos dirigiram-se ao varal e escolheram um cordel para a leitura extraclasse e socialização da mesma na aula seguinte.

Segundo Márcia Abreu (2006, p. 61), “a publicação de folhetos começou no final do século XIX, na Paraíba, onde alguns homens pobres e talentosos adquiriram prensas manuais de jornais que já não as usavam para fazer suas publicações.” Ainda de acordo com a autora, estes homens e seus familiares realizavam todo o trabalho de compor, pensar, montar e comercializar os folhetos. Desde então, poemas escritos ou guardados na memória passaram a ser impressos, divulgados e vendidos por seus próprios autores. Dessa forma, espalharam-se por todo o território nacional e ganharam o gosto de uma parcela significativa da população brasileira, sobretudo, das classes menos favorecidas economicamente e dos não alfabetizados.

Esta literatura chamada popular sobrevive ao tempo e tem suas regras e classificações próprias. Os folhetos têm formato, número de páginas e de estrofes, rimas e classificações específicas, de acordo com a temática abordada. De acordo com Márcia Abreu (2006, p. 64, grifos da autora),

os folhetos de oito páginas são destinados ao tratamento de assuntos do cotidiano, de fatos jornalísticos e à reprodução de desafios e pejejas. Já as

histórias de valentia e de esperteza, assim como narrativas de casos amorosos, devem ocupar os folhetos maiores, com 16 ou mais páginas. Essa relação entre temas e número de páginas serve também para dar nome às produções: chama-se de *romance* as narrativas em verso com 16 páginas ou mais e de *folheto* as brochuras de oito páginas em que se reproduzem desafios e ou se relatam fatos do cotidiano.

Nesta proposta, privilegiamos romances que contam histórias de espertezas e malandragens, devido a presença garantida do humor nestes versos. Fizeram parte desta coletânea cordéis que têm por personagens principais João Grilo, Cancão de Fogo, Lampião e Pedro Malasartes, e ainda, um folheto sobre animais e um cordel em quadrinhos.

No encontro seguinte, devido às condições climáticas, apenas uma aluna compareceu à aula. Mesmo assim, seguimos o planejamento: concluímos as leituras, preparamos as falas e socializamos as leituras. A aluna leu o cordel *Presepadas de Chicó e astúcias de João Grilo*, de Marco Haurélio. Ela mostrou-se bastante insegura no momento da socialização e apenas leu o final do livro, justificando que “*não conseguia falar sobre a leitura; para isso seria preciso ler outras vezes*” e mais uma vez ela destacou que conhecia o personagem João Grilo desde a sua infância. Direccionamos, então, nossa fala para as considerações sobre o personagem, a fim de que ela pudesse concentrar sua fala em João Grilo e suas características.

Em seguida, foi a nossa vez de socializarmos a leitura do cordel em quadrinhos *O pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Resende. Apresentamos a obra, a biografia do cordelista e do ilustrador, e narramos o enredo mostrando algumas cenas importantes para o desfecho da história. Concluímos com nossa opinião sobre o fato de o cordel ser apresentado em quadrinhos, em linguagem múltipla, como uma tentativa de aproximar o público mais jovem dos poemas de cordel.

Retomando a dificuldade apresentada pela aluna nesta aula e comparando-a com a sua participação em aulas anteriores, verificamos que a presença da professora por si só pode gerar um desconforto para o aluno que pode julgar-se em posição inferior, e não se encoraja a tomar a palavra e participar das discussões; ao risco de se expor pode preferir o silêncio. Segundo Carolina Padilha Fedatto e Carolina de Paula Machado (2007, p. 11), “as relações de poder na sala de aula são sustentadas pelas imagens que os interlocutores fazem do seu lugar e do lugar do outro no discurso; são relações formadas imaginariamente.”

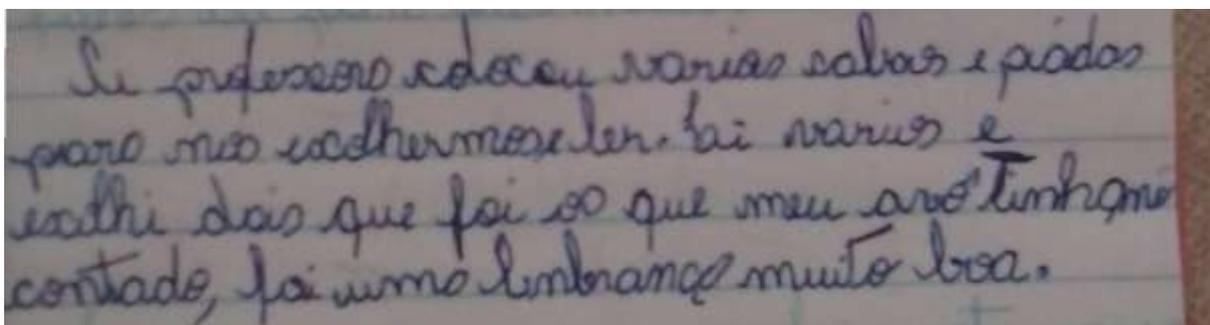
Acreditamos que, gestos, palavras e atitudes podem alterar esta relação hierárquica na sala de aula. Portanto, desde o início, as carteiras são dispostas em círculo e nos sentamos junto aos alunos; incentivamos a participação direta e constante dos alunos nas atividades e nas discussões. Certamente, a dificuldade apresentada pela aluna pode ser justificada pelo fato

de que ela era recém-chegada à turma e ainda estaria em processo de adaptação às atividades escolares, e quando se viu sozinha na presença da professora, refugiou-se lendo um trecho em voz alta, reservando-se o direito de não comentar o texto.

Finalizamos esta etapa com duas observações. Primeiramente, esclarecemos que, devido a extensão dos poemas de cordel, tornou-se inviável a escolha individual destes textos para comporem a coletânea, de modo que a escolha foi única e coletiva. Em segundo lugar, ressaltamos que os poemas de cordel produziram uma maior aceitação entre os alunos, se comparado aos poemas anteriores, devido a maior familiaridade com estes textos, os quais tomaram conhecimento através da oralidade ainda na infância.

Segundo Hélder Pinheiro (1995, p. 54) “a escola precisa, com regularidade, levar esses poemas para a sala de aula. A cultura popular tem vitalidade e riqueza de experiências e privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais.” Neste caso específico, não seria empobrecer os alunos pela falta de contato com esta cultura, mas sim desvalorizá-la, caso optássemos por não contemplar as experiências de leitura trazidas por eles, conforme o relato a seguir:

Figura 2 - Texto elaborado pela aluna A



Fonte: Diário de leitura da aluna

3.2.9 Crônicas

Iniciamos a aula com uma conversa sobre assalto, aproveitando-nos de episódios recém-acontecidos em nossa cidade e região. A princípio, os alunos estavam pouco participativos; alguns alegavam sonolência, outros, fome; aos poucos três alunos se manifestaram: a primeira disse “*pra mim é uma loucura*” e citou um assalto ocorrido com o esposo de uma amiga; a outra comentou “*eu nunca passei e espero nunca passar*” e relatou o assalto a uma vizinha e o trauma da mesma; e o terceiro contou uma história, não de assalto,

mas de um golpista. Na sequência, distribuímos três textos, duas pequenas notícias sobre assaltos em São José dos Quatro Marcos, cidade em que residimos, e a crônica *Assalto*, de Carlos Drummond de Andrade para a leitura silenciosa, pois compartilhamos a crença de que a leitura individual de crônicas é uma experiência singular, dadas as suas características. O objetivo previsto para esta atividade foi que os alunos percebessem diferenças entre os textos não literários e o texto literário.

A leitura fluiu tranquilamente até que os alunos, identificando os fatos noticiados, começaram a comentar: “*esse assalto foi na Vivo, não foi?*”, “*eu tinha acabado de passar por lá, cheguei em casa, daí a pouco ouvi a notícia*”, “*assalto aqui agora é direto*”, “*semana passada tentaram assaltar o menino do mercado*”, “*por falar nisso, hoje roubaram a Lotérica de Mirassol*”, e assim prosseguiram com a conversa e a leitura. Momentos depois, uma aluna estranhou o início da crônica; em voz alta releu o título e o nome do autor e disse: “*ah, isso aqui é outra coisa!*”, insinuando uma diferença entre os textos; ela continuou a ler, mas ao final disse: “*não entendi nada*”, insistindo na própria incapacidade de compreender, fato comum na EJA. Os demais alunos também ficaram confusos, então, relemos a crônica em voz alta e assim que iniciamos foram rindo e fazendo pequenos comentários, de modo que o texto passou a fazer sentido para eles.

Tendo concluído esta etapa, começamos a conversar sobre os textos. Comparamos os títulos, a maneira de narrar e a precisão dos fatos. Procuramos centrar a conversa no texto literário, sinalizando as características da crônica, destacadas por Sabrina Vilarinho (2015?): “*narração curta; descrição de fatos da vida cotidiana, possibilidade de ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico; possui personagens comuns; segue um tempo cronológico determinado; uso da oralidade na escrita e linguagem simples.*” Os alunos direcionaram suas falas para os sentidos que o texto suscitou: enfatizaram que as pessoas fazem uso exagerado de boatos, adoram fofocas, alteram ou acrescentam ações. Uma aluna destacou os dois significados da palavra “assalto” em evidência nos textos, ora como “roubo”, ora como “preço alto”; outra aluna comentou: “*o assalto que significa preço alto, a gente paga pra ter alguma coisa e o assalto à mão armada a gente entrega pro outro*”.

Na sequência, com o intuito de ampliarmos a leitura, escrevemos na lousa onze títulos de crônicas, previamente selecionadas a partir do enfoque humorístico, e escritas por grandes cronistas brasileiros, como Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta e Zeca Baleiro. Sugerimos que os alunos, a partir da leitura dos títulos, escolhessem uma crônica para ler e, na sequência, dissessem aos colegas se recomendariam ou não o texto para eles, justificando sua opção. Durante a leitura, algumas risadas foram ouvidas e, ao final, os

alunos acabaram recomendando as crônicas para os colegas. Repetimos a ação e houve alunos que leram os textos que lhes foram recomendados, outros selecionaram as crônicas pelos títulos que estavam à sua disposição.

Logo depois, uma das alunas apontou sua insatisfação com uma das crônicas, pois não encontrou no texto o que esperava. Neste momento, refletimos sobre nossas expectativas diante de um texto ou de um livro, as hipóteses que levantamos antes e durante a leitura e o que realmente o texto oferece. Desse contato leitor-texto-autor tanto poderá haver encontro de expectativas como desencontros. Vimos, então, em funcionamento as palavras de João Wanderley Geraldi (2012, p. 91):

o autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

Nesta aula, portanto, a aluna pôde vivenciar, enquanto leitora, um encontro e um desencontro de expectativas com os textos lidos.

Finalizamos a aula refletindo sobre as leituras realizadas, as risadas provocadas pelos textos, a facilidade para compreendê-los e as reflexões que as crônicas despertaram. Quando solicitamos uma avaliação da leitura de crônicas obtivemos como respostas: “*eu gostei, valeu*”; “*valeu*”. Esperamos, assim, ter caminhado na direção sugerida por Teresa Colomer (2007, p. 62):

o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler.

Na mesma direção, Antônio Cândido (1993, p. 19) sugere que “aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas.” Com a leitura de crônicas verificamos que o contato com o texto permitiu ouvir o outro e estimulou a discussão em grupo.

Na aula seguinte, lemos para a classe a crônica *Comunicação*, de Luís Fernando Veríssimo. Em seguida, na biblioteca, prosseguimos com a leitura de crônicas. Aos alunos foram apresentados diversos livros, a fim de que conhecessem parte do acervo da biblioteca e

também fizessem a escolha de um deles para ler. Os objetivos previstos para esta aula foram três: fazer uso da biblioteca escolar, ler livremente fazendo uso do direito de ler com autonomia, e também oportunizar a escolha individual do texto para compor a coletânea que estamos organizando. Assim, os alunos fizeram suas escolhas, leram e selecionaram os textos. Neste sentido, constatamos que a relação da professora e dos alunos com o conhecimento pode ser alterada: nem sempre a professora precisa assumir a liderança, desde que se permita que os alunos ocupem o espaço como protagonistas em uma tarefa a ser executada.

No planejamento, também levamos em consideração o alerta de Antônio Cândido (1993, p. 19):

é importante insistir no papel da simplicidade e da brevidade e graça próprias da crônica. Os professores incutem muitas vezes nos alunos (inclusive sem querer) uma falsa ideia de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que, conseqüentemente a leveza é superficial.

E direcionamos as atividades para a leitura gratuita de crônicas, pois acreditamos que o texto literário é capaz de, por si próprio, produzir efeitos de sentidos. Como diz Marisa Lajolo (2007, p. 15), “ou o texto [literário] dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” A maneira como a leitura foi conduzida desviou da professora a exigência de um sentido único e correto, possibilitando a circulação de sentidos diversos, ancorados na experiência pessoal de cada aluno.

3.2.10 Contos

Para trabalharmos com este último tipo textual previsto no planejamento, selecionamos o texto *O conto se apresenta*, de Moacyr Scliar, para a atividade inicial, com o intuito de apresentar o gênero. O texto, narrado em primeira pessoa, faz todo o percurso do conto, da sua origem nas narrativas orais, passando pela invenção da escrita até chegar aos dias atuais, e também aborda como surge a inspiração na mente dos escritores. Os alunos leram o texto individualmente e tiveram dificuldades para compreendê-lo, chegando mesmo a estranharem a “voz” que estava narrando, “*quem tá falando?*”, nos perguntaram. Foi preciso relermos juntos, fazendo pausas para comentarmos informações e verificarmos a apreensão das ideias centrais e, assim, garantirmos a compreensão do texto.

Em seguida, lemos para a classe o conto *O Velho, o Menino e o Burro* de Ruth Rocha; ao comentarmos o texto, os principais destaques levantados pelos alunos foram: o hábito que

as pessoas têm de cuidarem da vida alheia e as diferentes maneiras de pensar, o que é importante para um não o é para o outro. Foi uma discussão bastante participativa em que exemplos cotidianos foram citados e risadas foram suscitadas.

A atividade seguinte foi leitura individual de contos, cujos objetivos foram ler e escolher um conto para compor a coletânea. Colocamos a disposição dos alunos vários volumes com contos diversos para que eles selecionassem um para sua leitura, e orientamos que folheassem os livros, lessem o título, o nome do autor e as informações contidas na capa e contracapa, conforme a orientação de Rildo Cosson (2014).

Na aula seguinte, lemos para a classe o conto *Pescando em águas turvas* de Roberto Loureiro, e exploramos as marcas de oralidade comuns em textos deste autor que escreve sobre a cultura mato-grossense. Após breves comentários sobre “causos de pescador”, continuamos a ler contos e, desta vez, não houve a etapa de socialização, pois os alunos encaminharam-se aos livros, e tão logo iniciaram a atividade, permaneceram absortos na leitura. Presenciamos, assim, mais uma vez o encontro do aluno com o texto na perspectiva que pensa Michèle Petit (2008, p. 43):

se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

Encerramos a etapa de leituras com uma sensação de dever cumprido: em dois encontros semanais desenvolvemos uma prática de leitura com foco na temática humorística. Nestes encontros, lemos textos e autores diversos, rimos, discutimos nossas leituras, dividimos ideias e sentimentos, compartilhamos nossas histórias. Por meio das leituras vivenciamos o presente e relembramos o passado, nos divertimos e ampliamos a nossa visão do mundo e de nós mesmos.

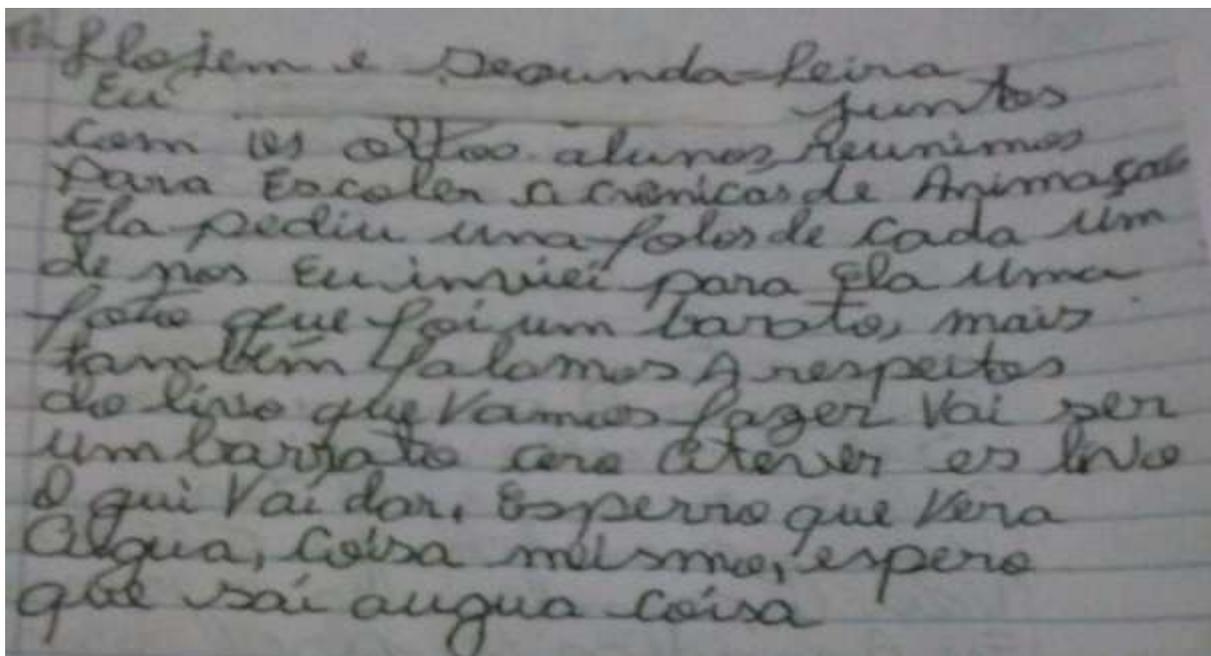
Ainda no encerramento desta fase, os alunos também responderam a um questionário cuja finalidade maior foi avaliar a proposta desenvolvida, o papel exercido por eles e pela professora, a participação de cada envolvido nas tarefas, e o alcance dos objetivos propostos. Nas respostas foram recorrentes as afirmações de satisfação tanto pela participação nesta proposta como pela maneira com que as atividades foram conduzidas.

3.2.11 Preparação do livro

Findas as leituras, o passo seguinte foi sistematizar os textos para compor a coletânea. Ao longo das leituras, os alunos foram orientados para selecionarem os textos que gostariam que integrassem o livro. No entanto, nem todos conseguiram realizar suas escolhas, seja motivado pela dúvida, seja pelas ausências nas aulas. Durante o processo, os alunos também receberam algumas orientações quanto às escolhas dos textos, como: a coletânea privilegia o humor, no entanto, é conveniente evitar textos preconceituosos, pois a mesma terá uma circulação além da classe e da própria escola; sugerimos que anotassem a fonte de onde retiraram o texto; também destacamos que o texto apresentado poderia ser de autoria própria.

Mesmo nos esforçando para demonstrar a importância da produção deste livro para a classe e para a divulgação de parte das leituras realizadas, os alunos ora demonstraram indiferença, ora pouco entusiasmo, ora um clima de total descrença revelada na voz de um dos alunos que assim se manifestou: “*mas fazer um livro como!?*”, e também nos diários, conforme a entrada a seguir:

Figura 3 - Texto elaborado pela aluna M

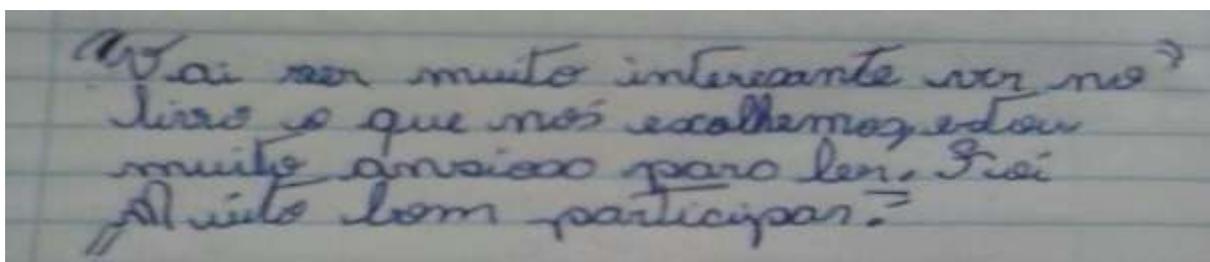


Fonte: Diário de leitura da aluna

A fala acima citada sugere falta de informação sobre o assunto, porém, o aluno conhecia a proposta desde o início em que fora lançada e aceita, ele participou das discussões e foi um dos que elegeu esta opção. Estes dizeres despertaram nossa reflexão sobre as práticas

mecanicistas da escrita na escola, cujos fins costumam terminar em si mesmas, conforme ressalta Ana Luiza Bustamante Smolka (1987, p. 32): “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma.” No imaginário de escola que estes alunos têm interiorizado não há espaço possível para a organização de um livro para circular fora dos muros escolares. Felizmente, uma possibilidade de ruptura assumida por uma aluna:

Figura 4 - Texto elaborado pela aluna A



Fonte: Diário de leitura da aluna

A partir de nossas devidas insistências, aos poucos apareceram os primeiros textos que encorajaram os alunos menos animados com a seleção e organização dos textos a trazerem suas escolhas. Devido às matrículas extraordinárias, às desistências e às faltas constantes, cada aluno teve uma participação diferenciada na escolha e contribuiu com uma determinada quantidade de textos, de modo que, na coletânea há mais textos de alguns gêneros textuais e menos de outros. Dadas algumas limitações de tempo e de reprodução de certos materiais, decidimos que o livro seria composto pelos seguintes gêneros textuais: piada, charge, causo, poema, crônica e conto.

Nesta etapa, cada aluno também providenciou sua foto e um depoimento referente à leitura para ser incluído na coletânea. Quanto ao título do livro, os alunos tiveram dificuldade para elaborar e chegaram a propor que nós escolhêssemos, pois não sabiam sugerir nenhum. Deixamos para decidir no final da aula e, então, as sugestões começaram a surgir: “textos diversos”, “alegria de ler” e “textos escolhidos”. No entanto, não pareciam satisfeitos com nenhum deles e solicitaram nossa ajuda para pensar um título que colocasse em evidência que as atividades foram realizadas coletivamente. Sugerimos de improviso, “nossos textos” e “textos compartilhados”. Os alunos fizeram suas apreciações e definiram, por consenso, a segunda opção como título da coletânea.

Em todo o processo, prezamos pela participação de todos os alunos nas atividades de

seleção e organização da coletânea, envolvendo-os em todas as decisões a serem tomadas, valorizando as ideias de cada um, pois acreditamos que, ao ouvir e colocar-se no lugar do outro, instaura-se a confiança em si e no outro, quer sejam os colegas da turma, quer seja a professora. Com estas iniciativas, colocamos em prática o que sugere a Proposta Curricular: “Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura, como seres capazes de propor, criar e participar.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 89).

De posse de todo o material, tomamos algumas providências para apresentar o produto final para a comunidade escolar: organizamos a apresentação, os agradecimentos, preparamos os convites que foram anexados nas salas de aula, na sala dos professores, na biblioteca, no laboratório de informática, na cozinha, na secretaria da escola e distribuídos para os familiares, e, por fim, marcamos o evento. Ainda uma ressalva: os alunos participaram da escolha e da organização de todo o material, porém como o laboratório de informática encontrava-se impossibilitado de uso devido à mudança de espaço físico, nós realizamos a etapa de digitação sem a participação dos alunos nos arranjos finais, alterando-se, assim, parcialmente, o planejamento inicial que previa a inclusão dos alunos em todas as etapas do trabalho.

3.2.12 Divulgação do produto final

A divulgação da coletânea foi planejada em etapas para atender a demanda. Por conseguinte, no dia 27 de setembro fizemos o lançamento do livro para a comunidade escolar. No auditório da escola recebemos os professores com seus alunos, funcionários e nossos familiares. Por meio do *Datashow* exibimos três vídeos: no primeiro, colocamos fotos dos alunos desenvolvendo atividades; no segundo, apresentamos os textos que compõem o livro; e no terceiro, apresentamos os alunos organizadores da coletânea com uma frase sobre o que a leitura significa para cada um deles. Com a colaboração de todos os envolvidos, a cerimônia ocorreu num ambiente bastante acolhedor e festivo. De modo geral, a plateia parece ter entendido a importância do evento para os alunos do 1º Ano, de modo que os aplausos e a empolgação ficaram acima das expectativas.

Com o intuito de divulgar o produto final fazendo uso das ferramentas digitais disponíveis e ampliar a sua circulação com maior rapidez, disponibilizamos a coletânea nas

redes sociais²⁷. Assim que postamos o livro, os alunos receberam os *links* para que tivessem acesso ao material organizado pelo grupo e se encarregassem, juntamente conosco, de divulgá-lo aos amigos e familiares.

Como estas tecnologias empregadas para a circulação do livro não fazem parte da rotina de todos, inclusive de parte de nossos familiares, tornou-se imprescindível que a coletânea fosse também impressa. Além disso, há, ainda, os leitores que preferem o contato físico com a obra. Neste sentido, a fim de contemplar todos os gostos e possibilidades, encaminhamos o material para a editoração e impressão. Assim que recebemos o livro impresso, marcamos uma data para a segunda apresentação à comunidade escolar. Desta vez, porém, visitamos as salas de aula e sorteamos alguns exemplares e, posteriormente, preparamos um momento para os autógrafos.

Finalizamos o relato com uma constatação: impossível traduzirmos em palavras a satisfação expressa no rosto de cada aluno ao visualizarem o produto final pronto e em circulação. Então, nos silenciemos, afinal, já dizia Confúcio, “o silêncio é um amigo que nunca trai.” Se o silêncio significa por si só, nem tudo pode, nem deve ser dito em palavras.

3.3 Análise de dados levantados pela proposta

De todo o processo vivenciado nesta proposta, selecionamos quatro recortes para uma análise mais fundamentada teoricamente. Trata-se, portanto, de reflexões suscitadas a partir de aspectos em evidência no decorrer do processo.

3.3.1 O leitor e a leitura: processos de apropriação

Segundo João Wanderley Geraldi (2012, p. 92), aos leitores são possíveis as seguintes posturas ante o texto: a leitura em busca de informação; a leitura de estudo do texto; a leitura do texto como pretexto; e a leitura como fruição do texto. Com base neste apontamento, trabalhamos com a leitura como fruição do texto por acreditarmos, assim como o autor, que seria a leitura que mais poderia contribuir para a formação de alunos leitores, nosso objetivo primeiro. A leitura como fruição do texto recupera “o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse

²⁷ Disponível em: <https://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/key/AYASgINCTKLHQW>; <https://lookaside.fb.com/file/TEXTOS%20COMPARTILHADOS.pdf?token=AWzjf5p9RKmdPAZYDRtK7iJIF8JfmWPvSVmiGdQ94VoifNdA73_xQMfO70L7Hgj4G45_xZc2r6e4gOyQxpRReiWfSzNTJzkvHk7488EkBx50tdSudpT_0hdUHdUxPGQy9W4xhssRZY1eCWK7LMGv1sJ>.

tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado.’ (GERALDI, 2012, p. 97-98).

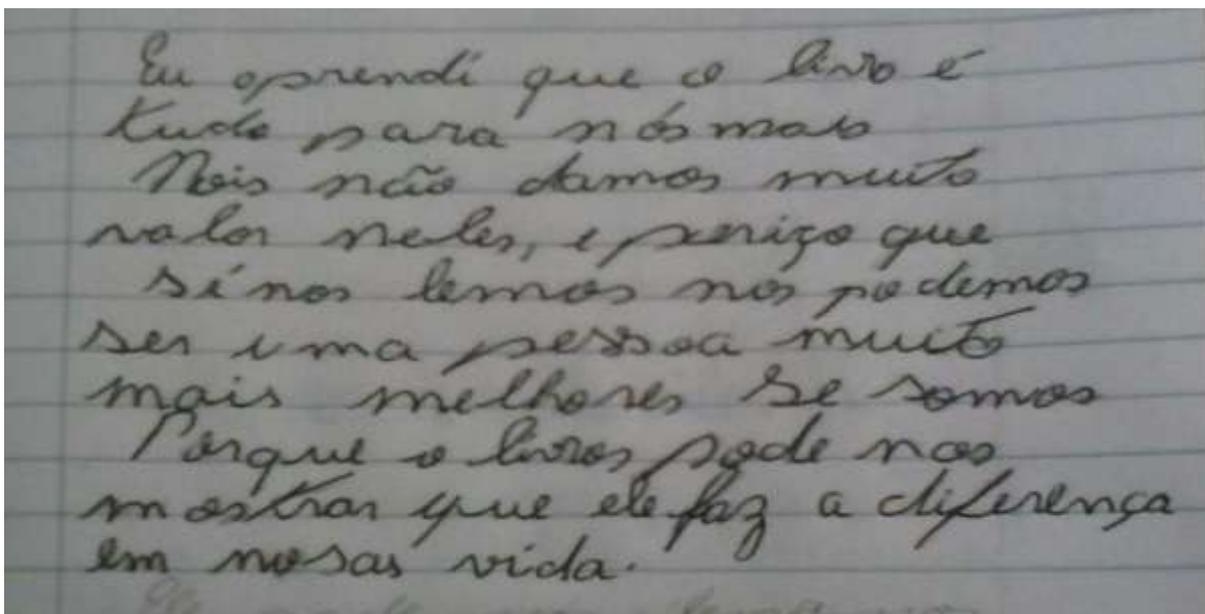
Neste sentido, experienciamos os três princípios citados por João Wanderley Geraldi (2012, p. 98-99), a fim de contribuirmos para a formação de leitores: o caminho do leitor, o circuito do livro e não há leitura qualitativa no leitor de apenas um livro. Assim, nas atividades planejadas acionamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática abordada pela leitura, buscamos questionamentos diversificados que pudessem dar voz às experiências vividas pelos alunos. Também incentivamos a troca de informações entre o grupo, praticamos rodízios de textos entre os alunos, visitamos a biblioteca e, quando pertinente, contamos o nosso percurso de leitora e dividimos com eles o nosso gosto pessoal. E, por fim, não optamos pela leitura de uma única obra ou de um único autor, ao contrário, privilegiamos vários autores e obras e os colocamos à disposição para serem apreciados e lidos pelos alunos.

Sustentamos nossa prática pedagógica no letramento literário que nos sinalizou a importância de trabalharmos com textos na íntegra. Por isso, de acordo com o perfil dos alunos da EJA, selecionamos textos curtos que permitiram em uma mesma aula, o início, o desenvolvimento e o fechamento de cada leitura. As faltas constantes, a carga horária reduzida, os inevitáveis atrasos e as dificuldades dos alunos com a leitura foram os critérios que justificaram a seleção de livros compostos por textos curtos para praticar a leitura.

Além disso, esta modalidade de ensino trabalha com o princípio do aprender por toda a vida e propõe um maior número de alunos escolarizados em um tempo menor de escolaridade. Daí resulta algumas dificuldades destes alunos em relação à leitura, como, por exemplo: buscam extrair informações decodificando palavra por palavra; sabem ler, mas quando chegam ao final já esqueceram tudo ou não entenderam nada, como costumam dizer. Se as habilidades desenvolvidas para a compreensão dos textos são mínimas, investir na gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos disponíveis tornou-se fundamental, e justifica mais uma vez a opção por textos curtos.

Ainda neste sentido, evitamos a ideia de trabalhar a leitura como falta, o que poderia abrir espaço para “desculpas” para não realizar as atividades por falta de habilidades. Ao contrário, buscamos a leitura como apropriação e como continuidade de enriquecimento pessoal e cultural. Assim, o foco foi desviado de tentativas e fracassos anteriores, de dificuldades e limitações atuais e recaiu sobre a contribuição da leitura para a formação geral do indivíduo, o que foi percebido pelos alunos, conforme sinaliza o texto a seguir:

Figura 5 - Texto elaborado pelo aluno E



Fonte: Diário de leitura do aluno

Embora os alunos adultos e jovens possuam necessidades de aprendizagem semelhantes, compartilhem certos anseios e algumas expectativas, os conhecimentos prévios são diferentes, o que descarta a possibilidade de homogeneização. Estas características do aluno da EJA encorajaram-nos na adoção de gêneros textuais diversos e ressaltamos que os mesmos foram ao encontro das diversidades da turma, quer de sujeitos, quer de gostos pessoais, quer de domínios da leitura. A seleção dos materiais foi realizada gradualmente segundo os dados levantados pelo primeiro questionário, pelos fatos ocorridos no dia a dia, e pelas experiências pessoais citadas no decorrer das aulas. O desuso do livro didático possibilitou-nos atender mais de perto as especificidades da turma.

A fim de realizarmos a seleção com maior pertinência, durante as socializações sentávamos em círculo, ouvíamos os alunos, relatos vivos de sua experiência diária, passada e presente, as relações que estabeleciam entre as obras e dessas com a vida pessoal e cotidiana, o que permitiu traçarmos, gradativamente, o percurso de leitura. E a iniciativa de, após realizarmos uma primeira leitura coletiva, encaminharmos os alunos para a escolha individual de outras leituras sinaliza a convicção de que o aluno deve participar da escolha do que lê, pois conforme orienta Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 42),

dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade.

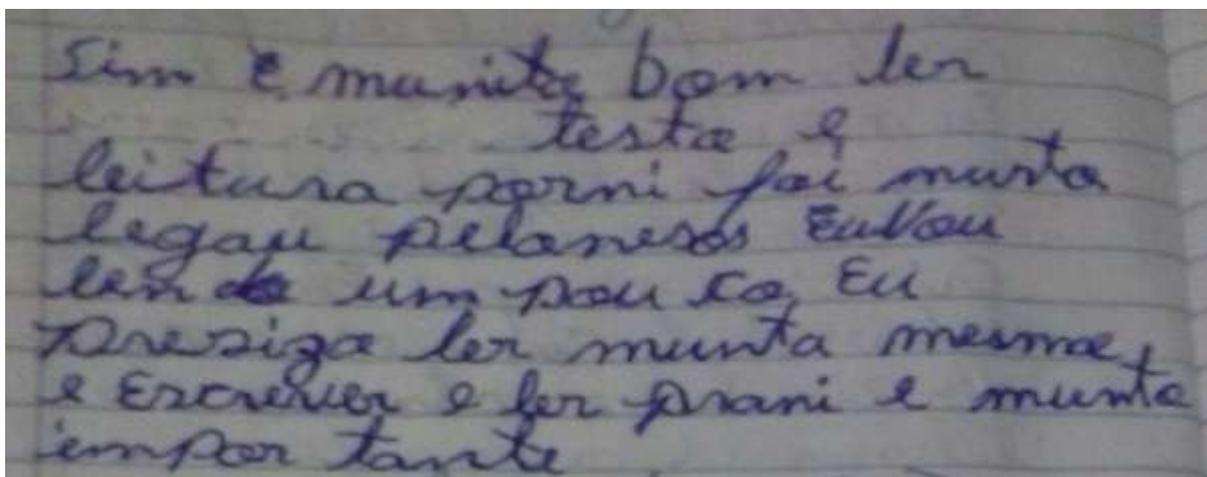
Neste sentido, colocamo-nos no papel de mediadora neste processo: selecionamos várias obras e as apresentamos aos alunos conforme a proposta do letramento literário, para que o aluno pudesse fazer suas escolhas, privilegiando, assim, sua subjetividade e protagonismo.

Se “ler é interagir para *produzir* sentidos”, conforme destaca Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 42, grifo do autor), acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos como leitores já que ao longo do processo vivenciado exercitamos o diálogo entre os integrantes do grupo, do aluno com o texto, e do texto com o contexto cotidiano do aluno. Ao invés de uma leitura linear, limitando os sentidos por meio de questões direcionadas para este ou aquele ponto, os sentidos puderam ser outros e assim, experimentamos o ato de ler em um sentido mais amplo e aberto a novas significações.

Da interação aluno/objetos de leitura, destacamos, na sequência, alguns pontos relevantes apontados pelos alunos em seus registros nos diários.

1. A pouca escolaridade e a pouca prática da leitura não constituíram barreiras para impedir que resultados satisfatórios aparecessem e fossem sinalizados pelos alunos

Figura 6 - Texto elaborado pela aluna M

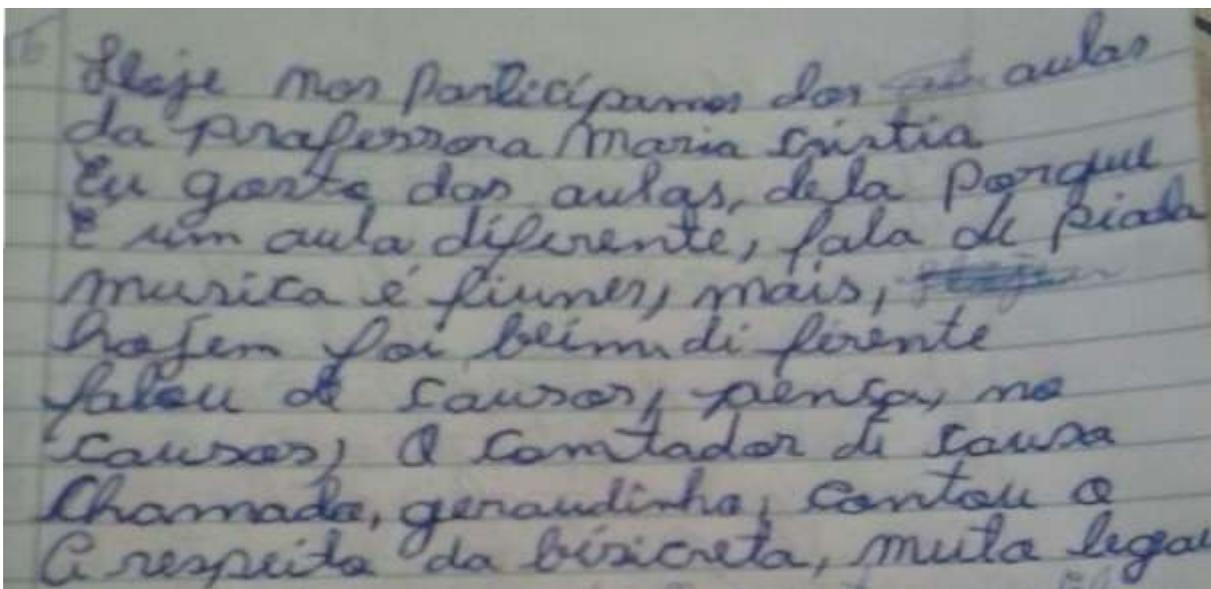


Fonte: Diário de leitura da aluna

E, neste sentido, buscamos estimular a leitura rumo ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, pois como sugere Rildo Cosson (2014, p. 35), “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas.” Portanto, acreditamos que seja papel do professor partir do que o aluno já conhece e avançar para o que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

2. A aceitação da diversidade de textos

Figura 7 - Texto elaborado pela aluna M

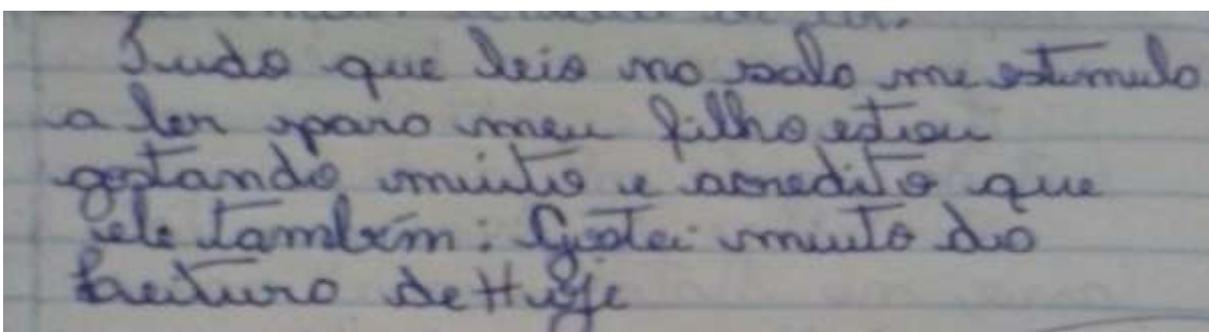


Fonte: Diário de leitura da aluna

A aluna apontou a tipologia textual empregada como uma experiência positiva, o que sinalizou o funcionamento das palavras da Profa. Dra. Carolina Padilha Fedatto²⁸: “quanto mais variados forem os objetos de leitura, quanto mais variados os materiais de leitura, os assuntos, os temas e o modo de fazer, maior a chance de que alguma coisa faça sentido, que alguma coisa capte a atenção do aluno leitor.”

3. A leitura prevista para a sala de aula extrapolou os muros da escola

Figura 8 - Texto elaborado pela aluna A



Fonte: Diário de leitura da aluna

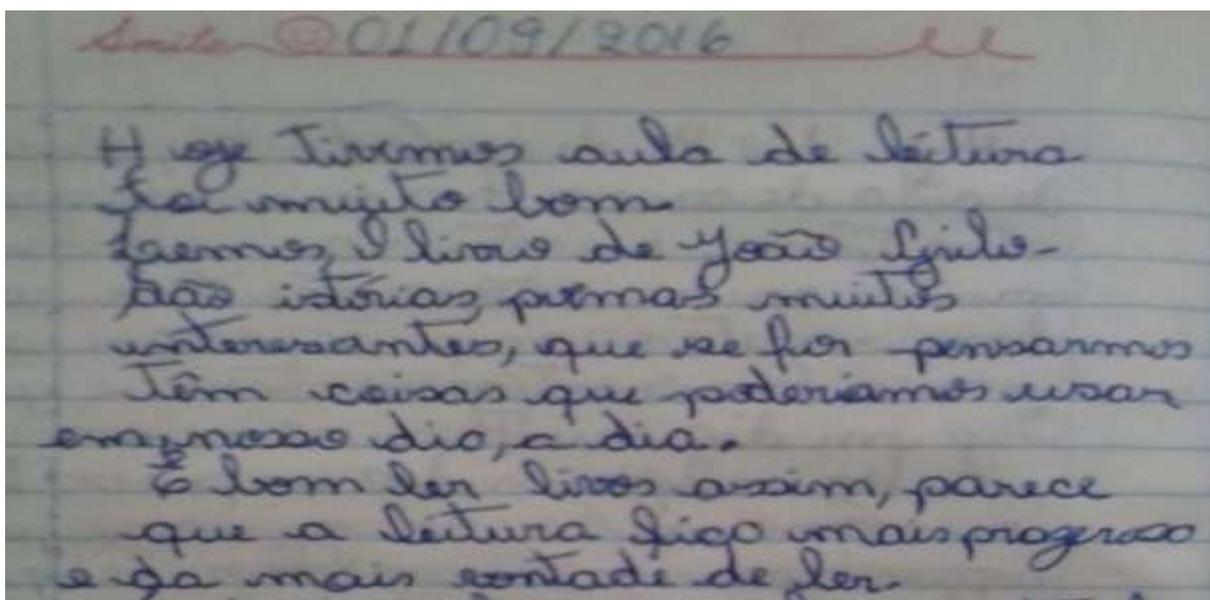
²⁸ Anotação tomada durante a conferência *O que se diz ao negar-se a ler?*, realizada no Auditório do curso de Educação Física (Bloco A - Cidade Universitária), campus de Cáceres, em 04 de abril 2016.

Neste sentido, Hélder Pinheiro (1995, p. 18) enfatiza que a leitura de poemas “é uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor.” E nós acrescentaríamos à ideia de Pinheiro a cumplicidade entre mãe e filho vivenciada por esta aluna: ela leu em casa com o filho os textos lidos em sala de aula; e a partir da leitura de um poema relembrou fatos vividos juntos e reviveram emoções, conforme a sua fala: “*estou em dúvida, não sei qual eu leio: o que eu escolhi ou o que meu filho escolheu pra mim; ele escolheu este porque um dia num passeio no sítio vimos um bando de pássaros passando bem pertinho de nós e ele adorou; então quando lemos esse texto ele lembrou e me pediu pra ler esse na sala*”²⁹.

Esta mesma aluna disse ter encontrado e copiado um poema para presentear o pai no dia de seu aniversário. Ao contrário da situação anterior, não conhecemos o poema que seria dedicado ao pai, mas pudemos testemunhar o brilho nos olhos da aluna, conforme citado anteriormente, e o sentimento afetivo expresso em suas palavras. Mais uma vez recorremos a Hélder Pinheiro (1995, p. 59) para encerrarmos esta reflexão: “a poesia quando preenche a sala de aula pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas.”

4. O prazer de ler

Figura 9 - Texto elaborado pela aluna A



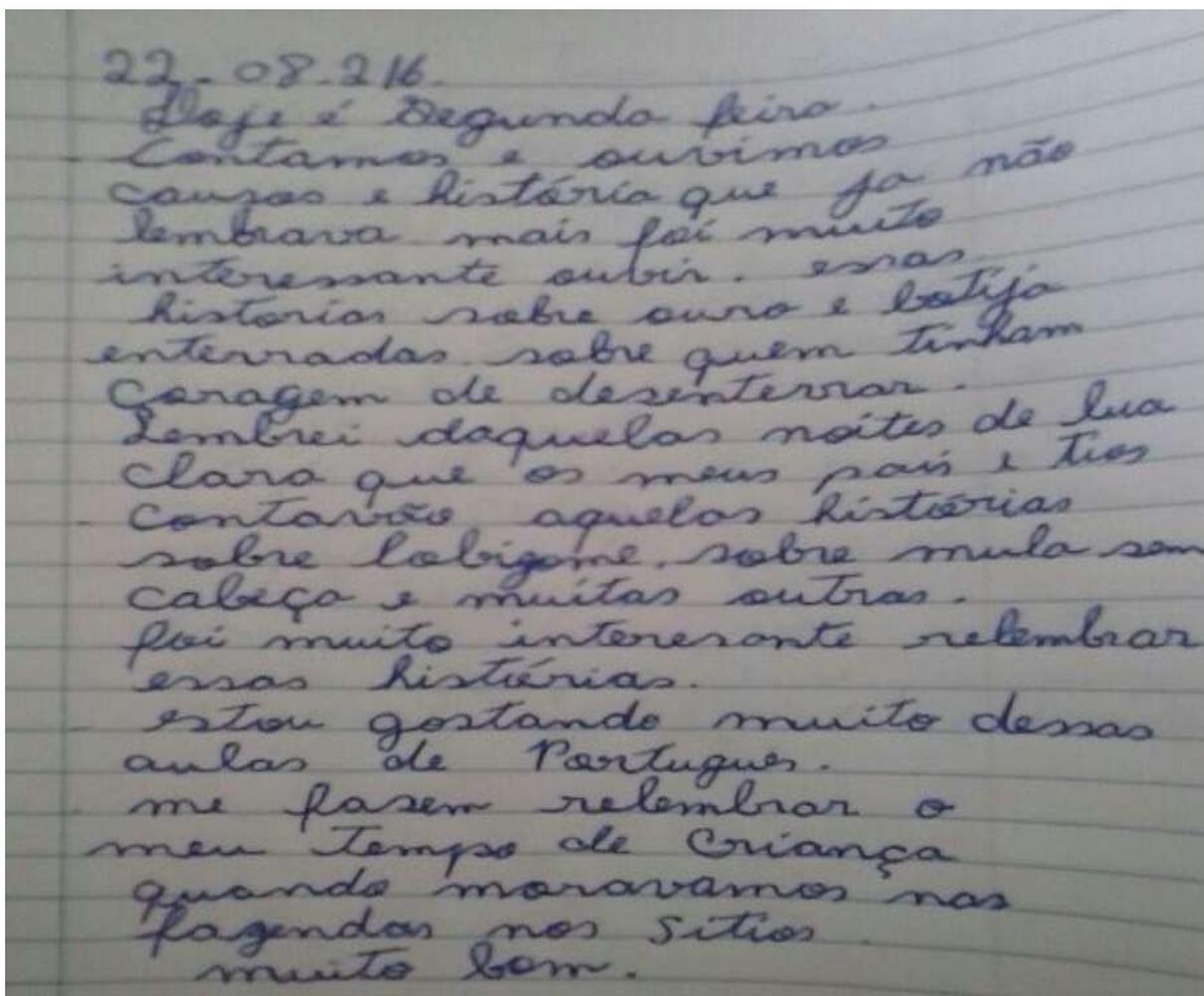
Fonte: Diário de leitura da aluna

²⁹ O poema mencionado pela aluna é *Um pássaro*, de Lucinda Nogueira Pessoa.

O espaço aberto para a leitura compartilhada e gratuita foi apontado pela aluna como um ponto positivo deste trabalho e sinalizou que a cultura escrita foi ao encontro de seus anseios de leitora, mostrando-se satisfeita com a leitura realizada nesta perspectiva.

5. A leitura suscitou recordações prazerosas da infância

Figura 10 - Texto elaborado pela aluna J



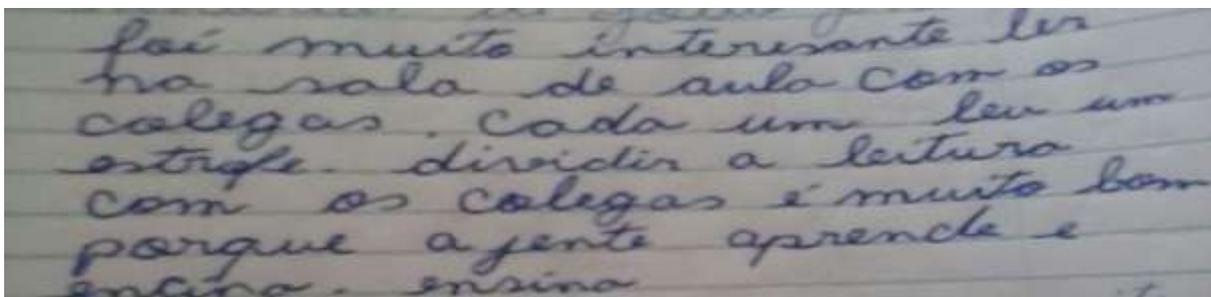
Fonte: Diário de leitura da aluna

A leitura possibilitou à aluna lembranças de sua infância e dos contadores de causos, isso porque conforme nos lembra Michèle Petit (2008, p. 7),

a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

6. A leitura entendida como interação

Figura 11 - Texto elaborado pela aluna J

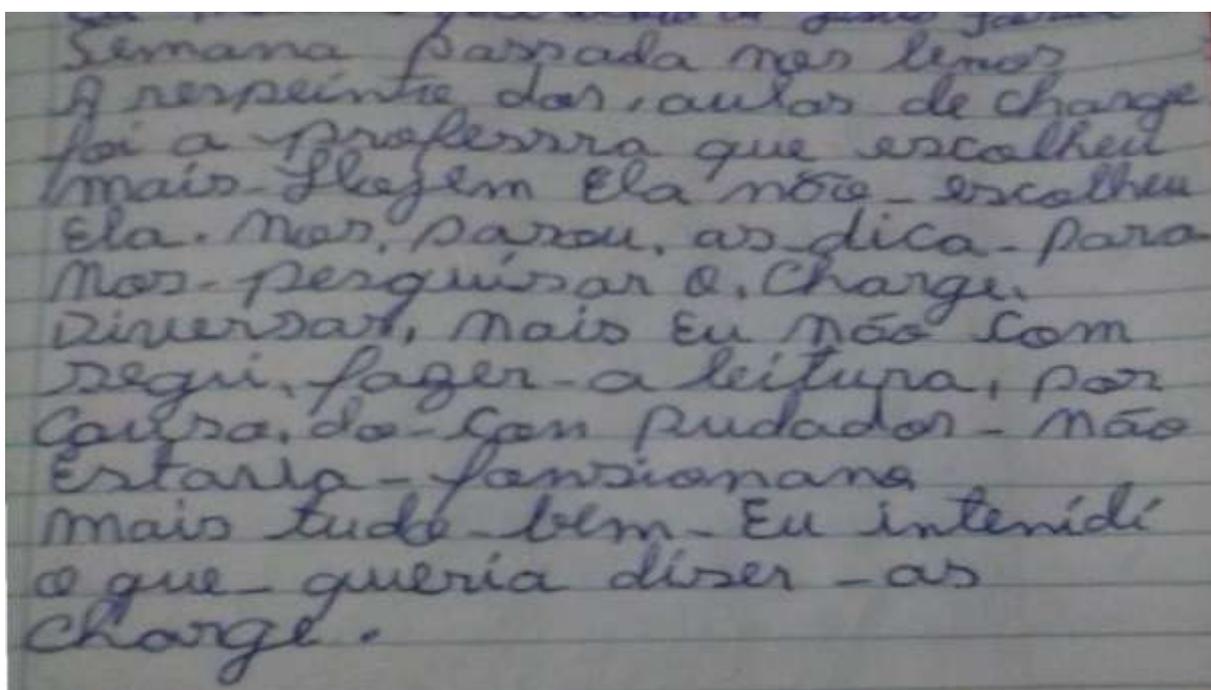


Fonte: Diário de leitura da aluna

A aluna sinalizou como positiva a leitura coletiva conforme sustentada por João Wanderley Geraldi (2012, p. 63): “quanto à leitura de textos curtos, é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos”³⁰.

7. A possibilidade de escolha

Figura 12 - Texto elaborado pela aluna M



Fonte: Diário de leitura da aluna

³⁰ Ressaltamos que, em nossa proposta, não empregamos os textos curtos como pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos, conforme sugere o autor na sequência desta citação; utilizamos os textos curtos somente para leitura e seu respectivo registro no diário.

Quando ao final de uma atividade alguns alunos justificaram sua escolha com falas como: “*eu gosto de animais, então escolhi o cão*” (referindo-se ao título do texto selecionado); “*achei interessante a história desse casal*”; “*escolhi este porque já aconteceu comigo uma história parecida*”, “*fiquei a vontade para ler*”, ficou a evidência de que a leitura ganha nova significação quando o aluno pode escolher o que lê. E assim, acreditamos ter oportunizado um aprendizado a partir da seguinte orientação de Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi (2012, p. 112):

aprende-se ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura.

8. A leitura como valorização da cultura oral

Figura 13 - Texto elaborado pela aluna A

Hoje dia 22 de agosto de 2016 participamos
 de uma reunião com
 a turma e contamos, e ouvimos
 muitas histórias interessantes. Foi muito
 bom reatar um pouco de que os
 nossos mais antigos contava, e que
 hoje em dia muito pouco se sabe falar
 talvez hoje em dia as pessoas tenham
 o mesmo alito, conseguiram se
 aproximar mais seus filhos, seus netos,
 e des-passar o tempo em casa.
 Eu mesmo já tenho uma certa
 idade e gosto muito de ouvir histórias.
 Me lembro também que todo fim de
 ano, no Natal nos reuníamos todos
 para a ceia, e depois ficamos até
 tarde ouvindo os mais velhos contar
 histórias. Hoje em dia é uma saudade
 de a ceia em família. Então foi muito
 bom ouvir e reviver o passado, que
 não lembranças esquecidas.

Fonte: Diário de leitura da aluna

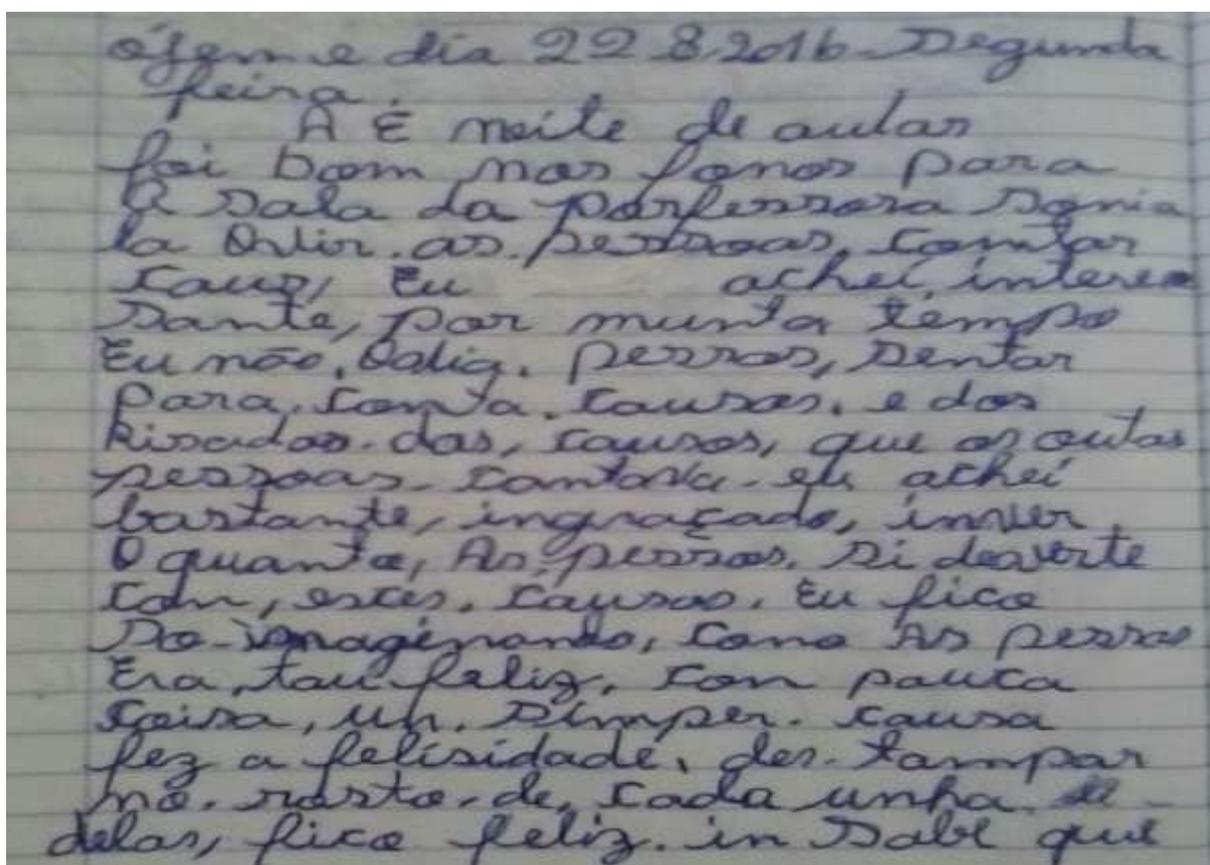
Logo nas primeiras aulas quando os alunos comentaram suas histórias de leitura e, em seguida, responderam ao primeiro questionário, dois aspectos surgiram e já apontavam para experiências com a literatura popular durante a infância. O primeiro deles foi sintetizado pela resposta dada a uma questão e que a transcrevemos a seguir: “*o que mais lembro é quando nós juntava para o pai ler livros de história*”. Em outra questão, os alunos citaram mães, pais, tios, irmãos mais velhos e avós ora como leitores, ora como contadores de histórias, o que nos fez pensar que o contato anterior com textos da literatura oral proporcionou maior aceitação da leitura de cordéis, pois possibilitou o resgate de algo outrora familiar, cujo gosto já encontrava-se firmado desde a infância, conforme expresso na entrada do diário.

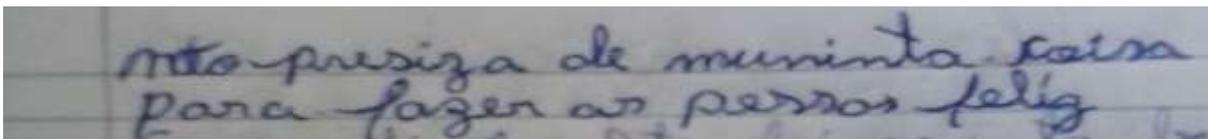
Neste sentido, Marisa Lajolo (2007, p. 45) assegura que:

leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito).

9. A sala de aula como um espaço de construção de leituras significativas

Figura 14 - Texto elaborado pela aluna M





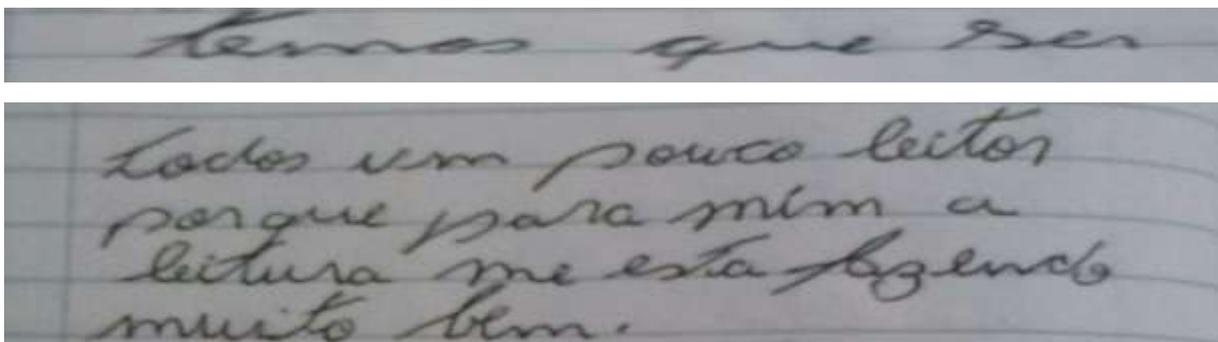
Fonte: Diário de leitura da aluna

O relato da aluna sugere a vivência do riso alegre que, segundo Vladímir Propp (1992, p. 163), “elimina qualquer emoção negativa e a torna impossível, ele apaga a cólera e a ira, vence a perturbação e eleva as forças vitais, o desejo de viver e de tomar parte na vida.” Em se tratando de causos populares, o riso suscitado tende a ser vivificante e gratuito, desprovido de atenção a defeitos e punições, baseando-se unicamente na alegria do bem viver.

Para Roger Chartier (1999, p. 19), “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe.” Por conseguinte, percebemos que a aluna produziu efeitos de sentido para além da atividade realizada. Nesta relação da aluna leitora com os textos orais foram acionadas capacidades construídas ao longo de sua formação pessoal e que resultaram numa reflexão acerca da (re)significação de causos populares.

10. A descoberta do gosto de ler

Figura 15 - Texto elaborado pelo aluno E



Fonte: Diário de leitura do aluno

Este fragmento pertence ao diário do aluno já citado neste capítulo que, ao responder uma das questões do primeiro questionário sobre leitura, disse não saber se gostava de ler, pois não possuía este hábito. Suas palavras finais sugerem que ele compreendeu a importância da leitura e, ao mesmo tempo, encontrou a resposta para a sua dúvida inicial.

Segundo Teresa Colomer (2007, p. 118-119), “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar.” Embora estes benefícios não possam ser medidos neste momento, já

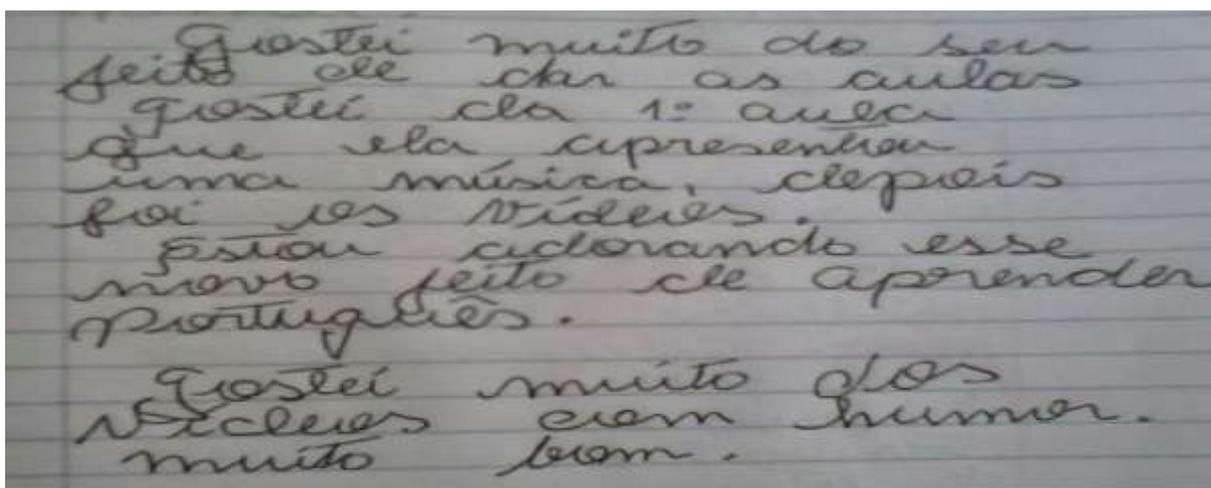
sinalizam que o encontro esperado entre o aluno leitor, o autor e a obra aconteceu e trouxe resultados satisfatórios.

3.3.2 O humor: uma contribuição ao ensino da leitura

Na seleção do material de leitura para trabalhar esta proposta privilegiamos a temática humorística por dois motivos primeiros: ser encontrada em uma grande diversidade de textos e estar sempre presente nas relações sociais, o que nos permitiu partir da realidade cotidiana dos alunos. Pretendíamos que a leitura fosse capaz de entreter o aluno leitor e de liberá-lo por alguns instantes das tensões da vida moderna, ao mesmo tempo em que potencializasse suas habilidades leitoras e instigasse a sua posição crítica frente aos temas abordados.

Como um dos objetivos traçados para esta proposta foi ampliar o ato de ler para além do texto escrito, iniciamos com a leitura de vídeos que circulam pelo celular e filmes brasileiros, leituras nem sempre legitimadas pela instituição escolar, mas que julgamos pertinentes à iniciativa de contribuirmos para com os leitores em formação. Estas primeiras leituras sinalizaram a aceitação dos alunos que não demonstraram estranhamento quanto aos materiais selecionados, nem suscitaram indagações quanto à prática destas leituras pouco valorizadas pela cultura escolar, conforme nos aponta o registro a seguir:

Figura 16 - Texto elaborado pela aluna L



Fonte: Diário de leitura da aluna

Como atividade introdutória preparamos uma conversa sobre o título ou o tema do material a ser lido. Procuramos também variar o início das aulas de modo a instigar o aluno a querer participar das discussões e se preparar para a leitura. Assim como o objetivo geral das

aulas era o aprimoramento da leitura, buscamos estratégias para compartilhar experiências, ouvir fatos novos, argumentar e defender pontos de vista, debater assuntos cotidianos. Com esta iniciativa, evitamos os sentidos já dados, ou seja, prontos e acabados, e trabalhamos com a leitura como produção de sentidos, com foco na exploração dos efeitos de humor. Nem todos os livros selecionados e lidos pela turma, porém, contemplaram em sua totalidade a temática humorística, pois os mesmos são compostos por textos diversos, de modo que, em alguns casos o humor foi a porta de entrada para o contato com o gênero a ser apreciado.

Segundo Sigmund Freud (1996, p. 99) há duas maneiras de realização do processo humorístico:

ele pode dar-se com relação a uma pessoa isolada, que, ela própria, adota a atitude humorística, ao passo que uma segunda pessoa representa o papel de espectador que dela deriva prazer; ou pode efetuar-se entre duas pessoas, uma das quais não toma parte alguma no processo humorístico, mas é tornada objeto de contemplação humorística pela outra.

Dos dois processos acima citados, mobilizamos a leitura do segundo tipo em que os efeitos humorísticos recaem sobre uma segunda pessoa “em que o leitor ou ouvinte partilha da fruição do humor”, (FREUD, 1996, p. 99), uma vez que, quer como ouvintes quer como leitores, entramos em contato com o humor provocado por um outro, seja o narrador ou contador nos textos orais, seja o narrador nos textos escritos. Seguiremos, então, a análise abordando elementos concretos acerca do riso de acordo com os apontamentos dos alunos a partir dos textos humorísticos lidos. Por conseguinte, destacamos três aspectos que se fizeram relevantes no decorrer do processo.

1. Nem tudo o que é visto como humor provoca o riso

As leituras dos vídeos, por exemplo, suscitaram poucos risos entre os alunos. No momento da socialização das leituras uma das alunas explicou: “*a situação não é legal, provoca constrangimento, eu não queria que acontecesse comigo, então não vi motivo pra rir*”. A justificativa da aluna encontra respaldo nos estudos de Henri Bergson (1983, p. 7), para quem “o maior inimigo do riso é a emoção. Isso não significa negar, por exemplo, que não se possa rir de alguém que nos inspire piedade, ou mesmo afeição: apenas, será preciso esquecer por alguns instantes essa afeição, ou emudecer essa piedade.” Assim, quando a aluna colocou-se no lugar da personagem, ela avaliou a situação e desviou o foco da questão humorística que recaía sobre o outro trazendo-o para si, e neste processo, falou mais alto a

compaixão, o que a impediu de rir.

Enquanto assistíamos aos filmes, os alunos riram algumas vezes, e fizeram alguns comentários sobre o que estava provocando o riso: maneira de se comportar da personagem, a facilidade para mentir, gestos e expressões faciais, por exemplo. Neste sentido, em meio às poucas manifestações de riso ao longo das primeiras leituras, presenciamos situações em que os alunos riram de um personagem e, em seguida, apresentaram comentários resignados do tipo “coitado”, “*não precisava ter falado assim dele*”, sugerindo a confirmação do que Henri Bergson (1983, p. 8) afirma: “o cômico exige algo como certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito. Ele se destina à inteligência pura.” Em outras palavras, para rir é preciso distanciar-se da emoção para deixar-se levar pela razão, o que resulta numa conseqüente explosão do riso, ainda que momentâneo e capaz de, em alguns casos, gerar piedade logo em seguida, como nas situações descritas.

Para Vladímir Propp (1992, p. 152), “o humor é aquela disposição de espírito que em nossas relações com os outros, pela manifestação exterior de pequenos defeitos, nos deixa entrever uma natureza internamente positiva. Este tipo de humor nasce de uma inclinação benevolente.” Assim, desde as primeiras atividades, os alunos foram sinalizando que nem tudo o que é visto e/ou colocado como humor faz rir o que, provavelmente, justifique a pouca quantidade de risos.

Ainda sobre o assunto, Sigmund Freud (1996, p. 102) esclarece que:

o prazer humorístico jamais alcança a intensidade do prazer do cômico ou dos chistes, que jamais encontra vazão no riso cordial. Também é verdade que, ocasionando a atitude humorística, o superego está realmente repudiando a realidade e servindo a uma ilusão. Entretanto (sem saber exatamente por que), encaramos esse prazer menos intenso como possuindo um caráter de valor muito alto; sentimos que ele é especialmente liberador e enobrecedor.

Assim, o humor trabalha a realidade a partir das normas de funcionamento do mundo e, quando ocorre algum desvio nesta ordem, surge a oportunidade de manifestação do riso como uma maneira de correção desta falha posta em evidência. Mas, no lugar de uma gargalhada fragorosa, surgem apenas risos repentinos e de curta duração. Portanto, a brevidade seria uma das características do riso de acordo com os apontamentos dos teóricos e a reação dos alunos diante dos materiais de teor humorístico apreciados a confirmou. Ao contrário do que supúnhamos, inicialmente, o humor está ligado a risos breves e descontínuos, duas características apontadas pela pesquisa de Vladímir Propp (1992).

2. Às vezes não achamos graça de uma cena ou de alguém, mas como outras pessoas riem, nós rimos também

Para refletirmos sobre esta situação recorremos a Henri Bergson (1983, p. 8) que nos apresenta um primeiro esclarecimento: “não desfrutaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. O riso parece precisar de eco.” Mas, se o riso é algo essencialmente humano, por que sua manifestação deve ser coletiva? Segundo o autor, somente é possível compreender o riso colocando-o em sua função social, o que determinará sua significação; é em grupo e no grupo que o riso se manifesta, seja pela percepção de algo até então oculto que se torna visível, seja por desvios involuntários de comportamento, o fato é que o riso aponta uma falha na lógica dos costumes e figura como uma punição ao desviante. É neste sentido que se justifica o princípio apontado por Henri Bergson (1983, p. 9): “o riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social.”

Vladimir Propp (1992, p. 181-182) denomina esta característica de “caráter contagiante do riso” e assim o esclarece:

nós rimos no momento em que transferimos nossa inteligência ou nossa atenção dos fenômenos de caráter espiritual para as formas exteriores de sua manifestação, sendo que nós achamos que essas formas revelam os defeitos daqueles que nós olhamos e observamos. O riso é um sinal sonoro desse deslocamento de atenção. Tão logo esse sinal é percebido por outras pessoas, elas também deslocam seu olhar e de repente veem aquilo que não viam e começam a rir.

Rimos, então, do inesperado que o “outro” nos possibilita e faz surgir uma espécie de superioridade do “eu” frente a este outro; e o riso soaria como uma experiência positiva e gratificante para os que riem diante daquele de quem se ri. Mas Henri Bergson (1983, p. 8), ainda alerta que “o nosso riso é sempre o riso de um grupo”, o que sugere a ideia de pertencimento, ou seja, quando pertencemos ao grupo em que ocorre a cena humorística estamos mais propensos a compartilhar do riso coletivo, o que sinaliza certa cumplicidade de expectativas entre os integrantes de determinado grupo. A partir da quebra destas expectativas, esta cumplicidade se altera e o riso se manifesta.

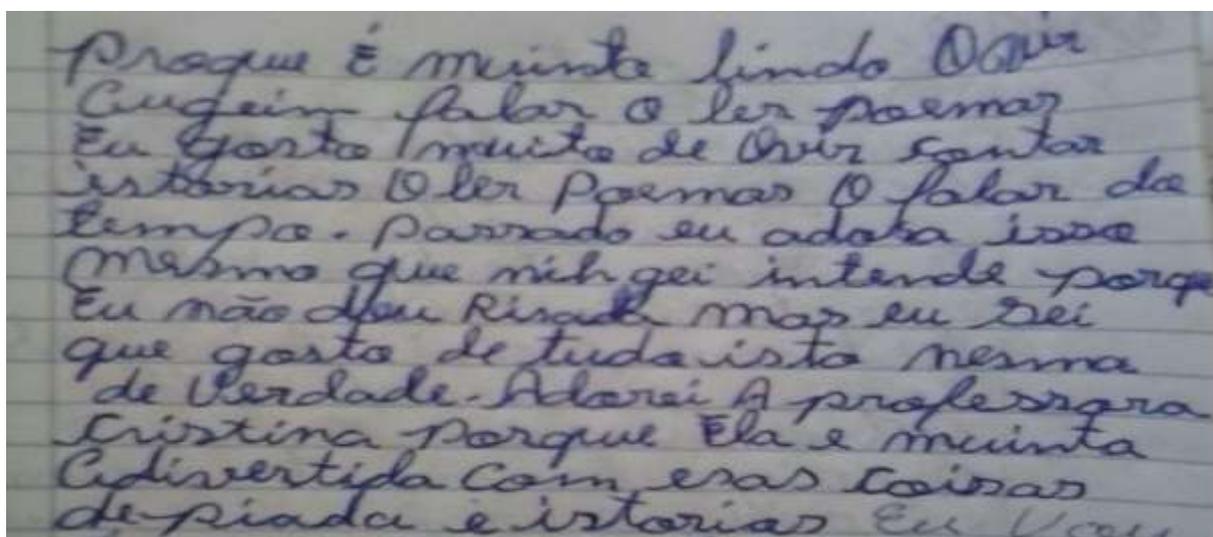
Sigmund Freud (1996, p. 100) esclarece ainda que “o humor não é resignado, mas rebelde. Significa não apenas o triunfo do ego, mas também o do princípio do prazer, que pode aqui afirmar-se contra a crueldade das circunstâncias reais.” Em outras palavras poderíamos dizer que o ego resistiria ao sofrimento e converteria a dor em prazer. Desta

forma, ao invés de compartilharmos o sofrimento ou a pilhéria a que o outro foi exposto, calamus a sensibilidade e optamos pelo riso.

3. A pessoa acha graça, mas não ri

Durante as aulas, era comum dois alunos relatarem que achavam graça dos fatos ou das personagens, mas não conseguiam rir, e também não entendiam o porquê. Uma das alunas até registrou o fato em seu diário, conforme vemos a seguir:

Figura 17 - Texto elaborado pela aluna M



Fonte: Diário de leitura da aluna

Finalizando seu artigo a respeito do humor, Sigmund Freud (1996, p. 102-103) sugere que “nem todas as pessoas são capazes da atitude humorística. Trata-se de um dom raro e precioso, e muitas sequer dispõem da capacidade de fruir o prazer humorístico que lhes é apresentado.” Embora mencione o assunto, o autor não esclarece as causas desta impossibilidade.

Buscamos, pois, explicações para esta atitude e encontramos em Vladímir Propp (1992) alguns apontamentos que, se não fornecem as causas, valem como justificativas. De início o autor diz que nem todas as pessoas são propensas ao riso e que “esta dificuldade está no fato de que o nexo entre o objeto cômico e a pessoa que ri não é obrigatório nem natural”, (PROPP, 1992, p. 31) e, nas páginas seguintes, são apresentados alguns fatores que podem resultar em uma ausência de riso. O primeiro deles seria em relação a diferenças culturais entre as camadas sociais que encontra meios diferenciados para vivenciar e expressar o

humor. Somam-se a este fator as diferenças individuais de caráter. Neste sentido, a manifestação do riso estaria relacionada a características individuais aliadas a aspectos sociais, uma possível justificativa para explicar o fato de que onde um vê a graça o outro não a vê, ou a ignora, ou até mesmo a rejeita.

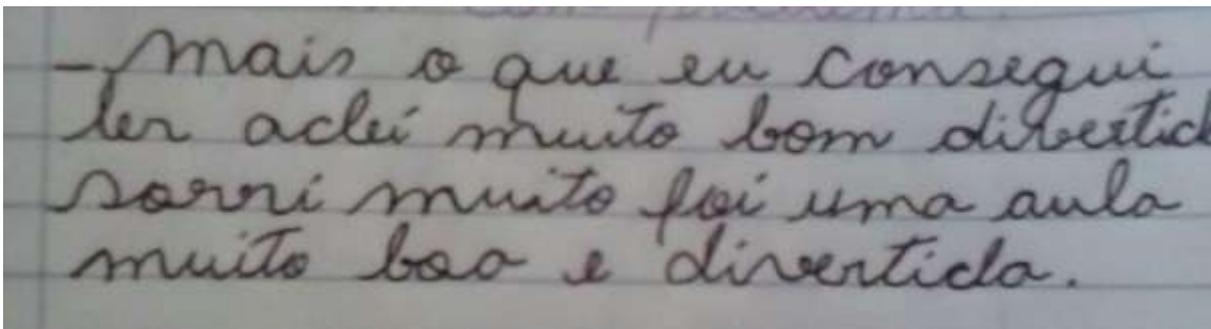
Na sequência, o autor também apresenta outras possíveis causas que influenciam os que não riem, ou que riem raramente, a saber: algumas profissões, quer seja pela dificuldade em exercê-las, quer seja por serem investidas de certo poder; a devassidão; a religião, sobretudo a cristã; pessoas envoltas em paixão ou profundamente reflexivas; indivíduos sérios e de elevado espírito; e, por fim, a presença do sofrimento.

Ainda segundo Vladímir Propp (1992, p. 33), “as pessoas incapazes de rir são deficientes sob todos os aspectos.” No que exatamente consiste esta deficiência também ficamos sem saber ao certo. A julgar pelos argumentos do autor, estas pessoas podem não apresentar o amor à vida e a alegria de viver como as pessoas que riem facilmente. No entanto, como afirmar que esta alegria e este amor inexistem nas pessoas que não riem ou riem pouco? Somente o riso poderia expressá-los?

Impossível para nós ousarmos apontar esta ou aquela causa para justificar a raridade do riso nestes alunos, ficando, portanto, em suspenso as reais ou possíveis causas deste fato trazido à tona por nossas observações e confirmado pelos próprios alunos que não riem, ou melhor, que raramente riem. Todavia, as afirmações dos alunos, como “*acho engraçado, mas não tenho vontade de rir*”, ou ainda “*fico pensando na cena por algumas horas e depois entendo a graça*”, sinalizam não a incapacidade de rir, mas a manifestação de um riso contido e/ou tardio. Durante as aulas, estes alunos participaram da exploração humorística dos materiais trabalhados juntamente com os demais, sendo capazes de apontar as causas e os efeitos de humor como fizeram os colegas. A ciência avança, traz suas explicações, elucida problemas pontuais da humanidade, mas nem sempre produz respostas prontas e acabadas, algumas questões permanecem em aberto.

Para finalizar, destacamos alguns trechos dos diários de leituras que colocam em evidência as reações dos alunos sobre o emprego do humor nas leituras realizadas e soam como avaliações positivas e acertadas no emprego desta temática.

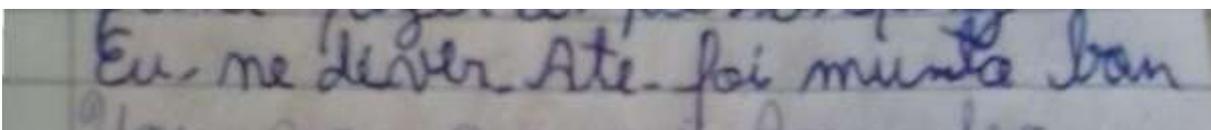
Figura 18 - Texto elaborado pela aluna J



— Mais o que eu consegui ler achei muito bom divertido sorri muito foi uma aula muito boa e divertida.

Fonte: Diário de leitura da aluna

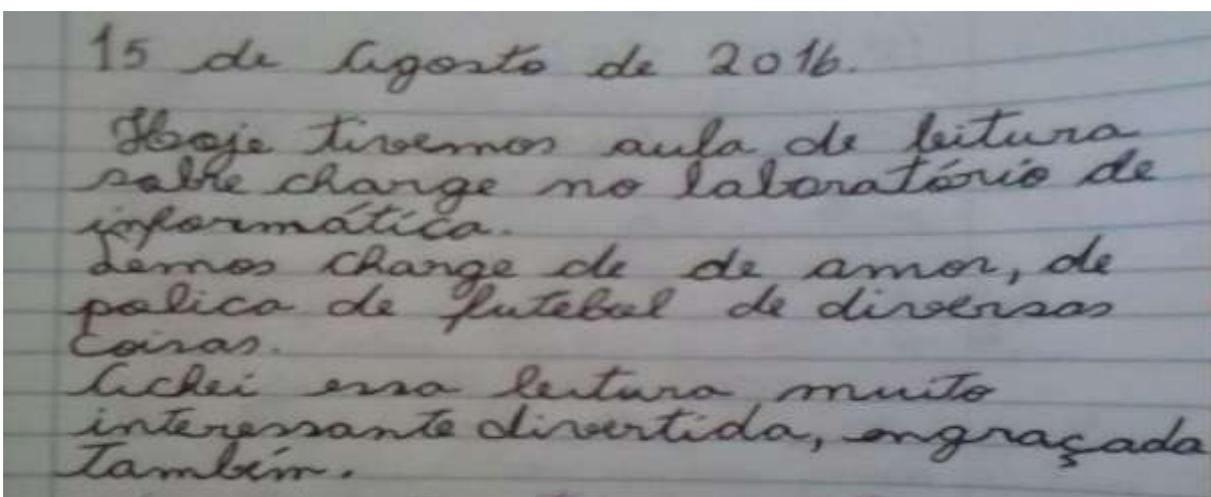
Figura 19 - Texto elaborado pela aluna M



Eu, me divertir até foi muito bom

Fonte: Diário de leitura da aluna

Figura 20 - Texto elaborado pela aluna J



15 de agosto de 2016.
 Hoje tivemos aula de leitura sobre charge no laboratório de informática.
 demos charge de de amor, de pelica de futebol de diversas coisas.
 achei essa leitura muito interessante divertida, engraçada também.

Fonte: Diário de leitura da aluna

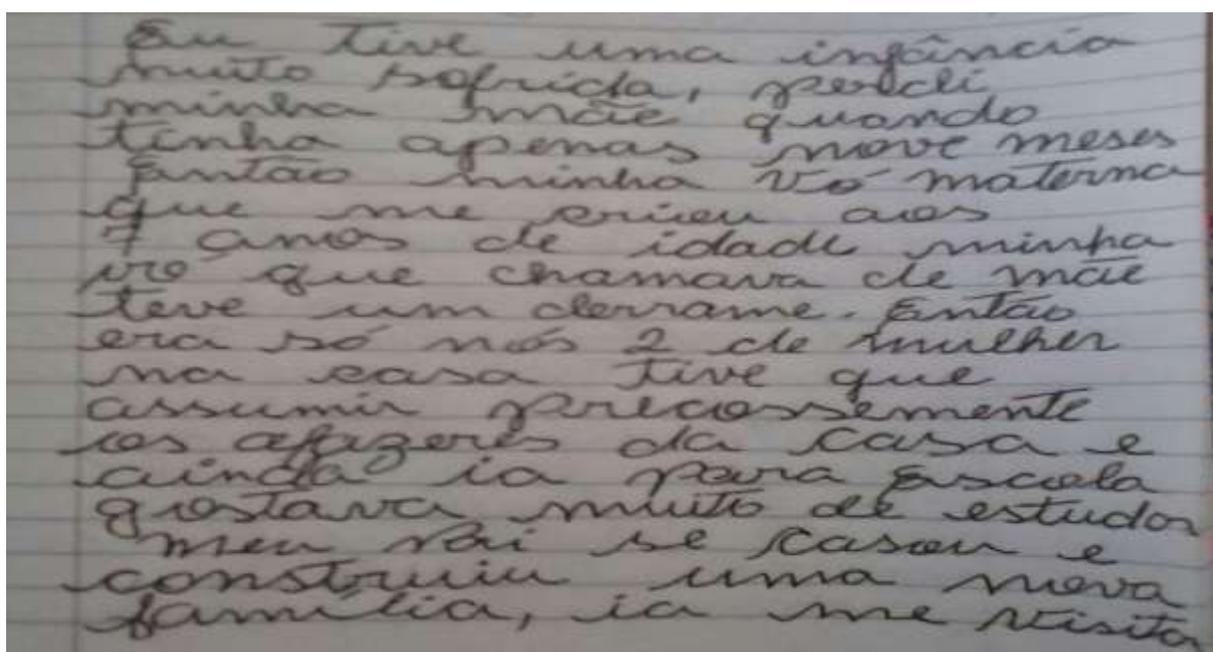
A partir destas apreciações entendemos que a presença do humor nas aulas de leitura contribuiu significativamente para o sucesso da proposta. Deslocamos o constante cansaço e as preocupações diárias dos alunos para um segundo plano, e, para tanto, iniciamos as aulas instigando-os com questionamentos ou atividades que buscassem a percepção de efeitos humorísticos presentes nas leituras, um modo de incluir os alunos no processo e na construção dos sentidos, o que gerou resultados satisfatórios para estes leitores em formação.

3.3.3 O diário de leitura como prática de escrita

Buscamos uma alternativa para trabalhar a escrita conciliada com a leitura e optamos pelo diário de leituras. Entendíamos que esta escrita por ser subjetiva e reflexiva não se caracterizaria como uma ruptura com a proposta inicial que pretendia possibilitar aos alunos que assumissem o protagonismo de seu aprendizado. Teresa Colomer (2007, p. 121) enfatiza que “a tradição escolar tratou a leitura e a escrita como duas atividades desconectadas, inclusive no tempo. Primeiro aprende-se a ler e depois a escrever.” Na contramão desta tradição, procuramos, então, conciliar a prática da leitura e a prática da escrita, duas exigências postas à educação contemporânea, de modo que os alunos pudessem fazer uso da cultura escrita já dominada e ampliá-la significativamente.

A perspectiva de considerar a leitura um lugar de interação requeria também uma dinâmica para trabalhar a escrita de modo mais subjetivo, possibilitando um espaço para o dizer do aluno. Neste sentido, abrimos um espaço para a vivência do pressuposto defendido por João Wanderley Geraldi (2012, p. 131): “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.” E, tão logo assumiram a escrita do diário, os alunos registraram parte de suas histórias, conforme o fragmento a seguir.

Figura 21 - Texto elaborado pela aluna L



Fonte: Diário de leitura da aluna

No entanto, de início a escrita não ocorreu com facilidade, foi preciso investir várias aulas na leitura e releitura de diários íntimos e de leituras para que os alunos iniciassem sua escrita. As dificuldades para escrever podem estar relacionadas com os métodos tradicionais de alfabetização centrados na silabação e na palavração em que pouco espaço se abre para a produção de textos. E, em se tratando de alunos de EJA, que possuem poucos anos de escolarização e/ou vários anos afastados da escola, o problema torna-se ainda mais acentuado. Mesmo não havendo soluções imediatas, tão pouco técnicas milagrosas, fomos à busca de itinerários possíveis a fim de amenizar a dificuldade dos alunos em assumirem-se escritores.

Antes de iniciarmos as aulas já havíamos tomado conhecimento por meio de Jean-Paul Bronckart que, analisando as dificuldades encontradas na experiência didática realizada por Anna Rachel Machado, sua orientanda, sugeriu que atividades preparatórias pudessem direcionar as características dos textos a serem produzidos, uma vez que abriria espaço para discussões acerca de possíveis problemas relativos a esta escrita³¹. Em suas conclusões, a própria Anna Rachel Machado (1998, p. 237) também avalia que,

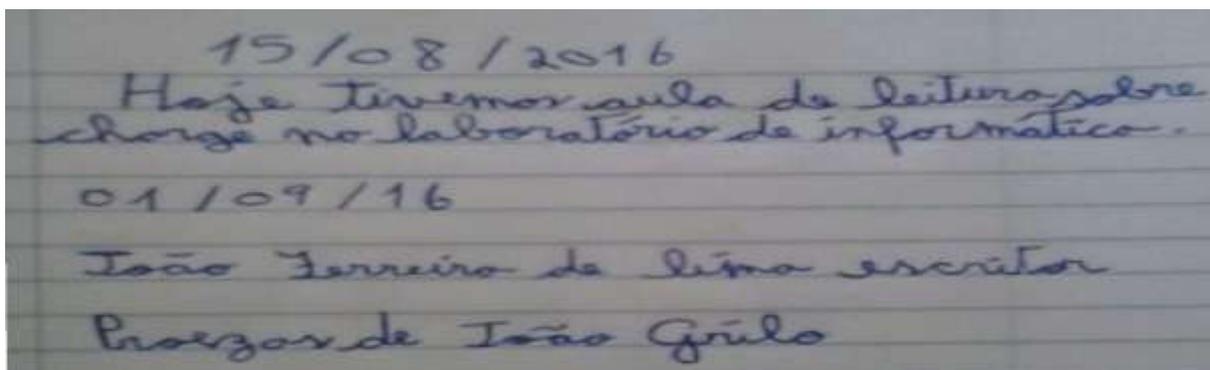
deveria ter sido feita uma preparação que permitisse a consecução de cada objetivo, com apropriação paulatina das características discursivas e textuais. Uma das formas de atingir isso seria a leitura e a análise de diferentes 'modelos diaristas', o que poderia dar aos alunos meios com os quais pudessem efetuar suas escolhas de forma mais segura.

Trazendo estas orientações para a nossa prática, ao apresentarmos para os alunos a adoção do diário de leituras como um instrumento de registro das leituras a serem desenvolvidas, lemos alguns textos previamente selecionados cuja caracterização os enquadrava em diário de leituras. Tendo constatado que apenas uma aluna conhecia a escrita de diário íntimo surgiu, então, o entendimento de reestruturar a metodologia com vistas à apropriação dessa escrita. Assim, selecionamos, lemos e discutimos coletivamente exemplos de diários íntimos e, posteriormente, retomamos as características pertinentes ao diário de leituras. Essa reestruturação metodológica trouxe pelo menos dois benefícios imediatos: primeiro, ao tomar contato com a leitura dos diários íntimos, os alunos puderam perceber as características mais gerais deste gênero e, num segundo momento, ao lermos e discutirmos exemplos de diários de leituras, os alunos compararam os textos, tiraram suas dúvidas momentâneas, expuseram suas preocupações iniciais e, por fim, mostraram-se mais otimistas em relação à produção de seus próprios diários de leituras.

³¹ Prefácio do livro *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, de Anna Rachel Machado.

Procuramos ouvi-los e encorajá-los para que assumissem o seu compromisso com a escrita, de modo a querer fazer, a querer dizer mais espontaneamente suas ideias, seus anseios, suas facilidades e/ou dificuldades acerca do processo vivenciado. Alguns alunos realizaram seus registros com tranquilidade e assiduidade desde o início da proposta. Outros, porém, demoraram mais tempo para adentrarem à escrita e escreveram entradas apenas sobre algumas atividades. Houve ainda um aluno que não conseguiu escrever uma entrada sequer, anotando apenas parte das atividades realizadas. Durante as aulas, incentivamos este aluno a escrever, oferecemos ajuda, mas percebendo certa resistência não impomos nenhum tipo de cobrança. O propósito maior era a leitura, e destas atividades o aluno participava, mesmo com todas as suas limitações. Portanto, como o foco era a leitura, não impomos nenhuma obrigação e, como o combinado foi o uso do diário para registrar toda e qualquer ação referente à leitura que julgassem pertinente, este aluno usou seu diário apenas para anotar as atividades desenvolvidas, conforme observamos no fragmento a seguir,

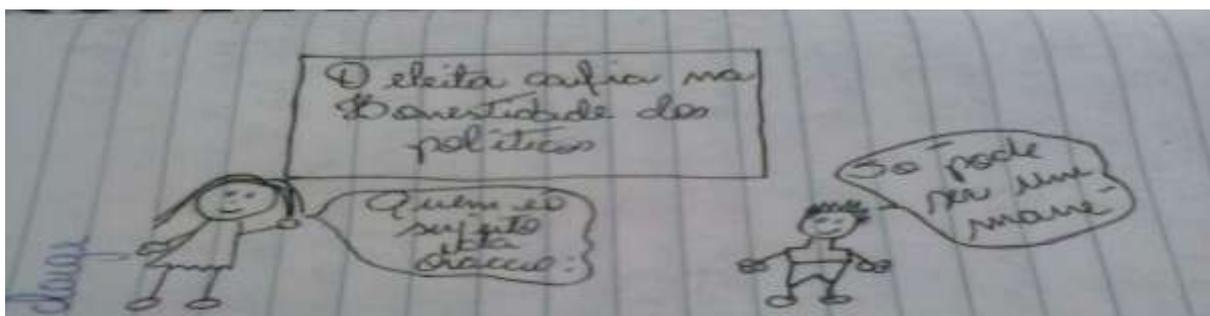
Figura 22 - Texto elaborado pelo aluno N



Fonte: Diário de leitura do aluno

ou para fazer um registro recriando um texto a partir de outro:

Figura 23 - Texto elaborado pelo aluno N



Fonte: Diário de leitura do aluno

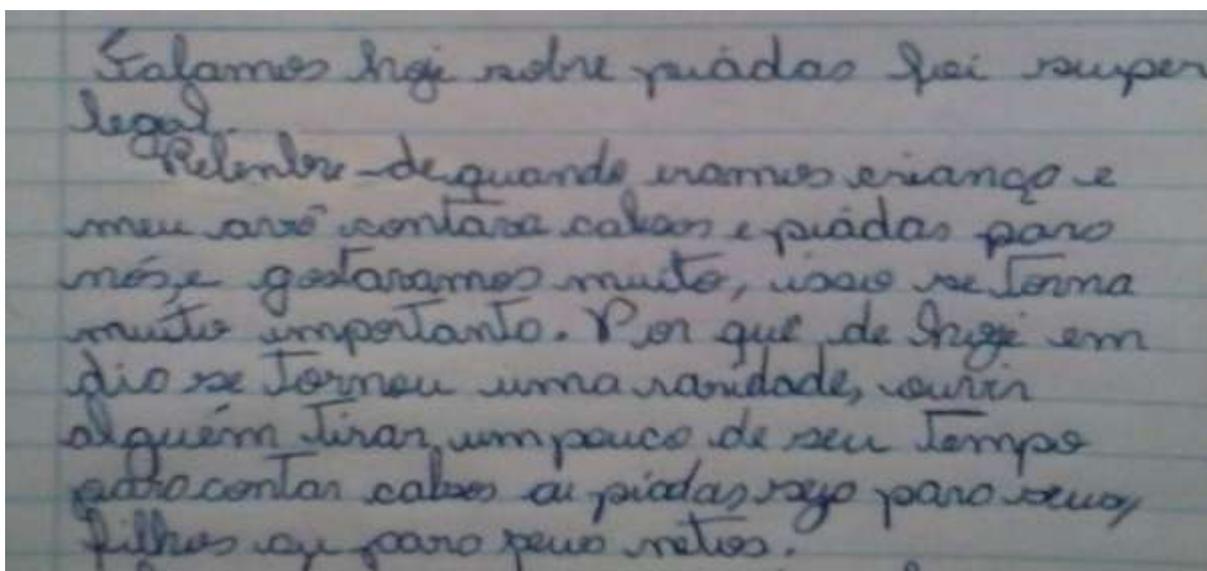
Segundo os estudos de Philippe Lejeune (2014, p. 342) acerca do diário íntimo, vimos que:

o vestígio é em geral escrito, mas pode ser imagem, objeto, relíquia... Um vestígio datado isolado é antes um memorial do que um diário: o diário começa quando os vestígios em série querem apreender o tempo em pleno movimento, mais do que fixá-lo em um acontecimento fonte.

Neste caso específico, o aluno não conseguiu chegar à escrita diarista como prevíamos, porém ele encontrou caminhos para trabalhar sua escrita, registrando vestígios possíveis, conforme a citação anterior. Acreditamos que a atitude do aluno em questão foi possível porque não ditamos regras, nem impomos um modelo rígido de texto a ser seguido, pois, em se tratando de diário, segundo Philippe Lejeune (2014) a escrita é livre, embora possua “traços formais invariáveis” como a fragmentação e a repetição. O aluno entendeu e fez uso da liberdade de escrita posta em funcionamento no decorrer da proposta.

Se os textos diaristas possuem características como a fragmentação, a ausência de modelos rígidos e a liberdade de escolhas, o escritor conduz o próprio texto sem a obrigação de escrever segundo regras fixas e modelos predeterminados. O avançar das aulas e as retomadas da leitura de diários apresentados como modelos possíveis para a escrita contribuíram para que os alunos superassem as dificuldades iniciais e passassem a se expressarem com mais autonomia, numa escrita mais subjetiva e espontânea, conforme se observa a seguir:

Figura 24 - Texto elaborado pela aluna A



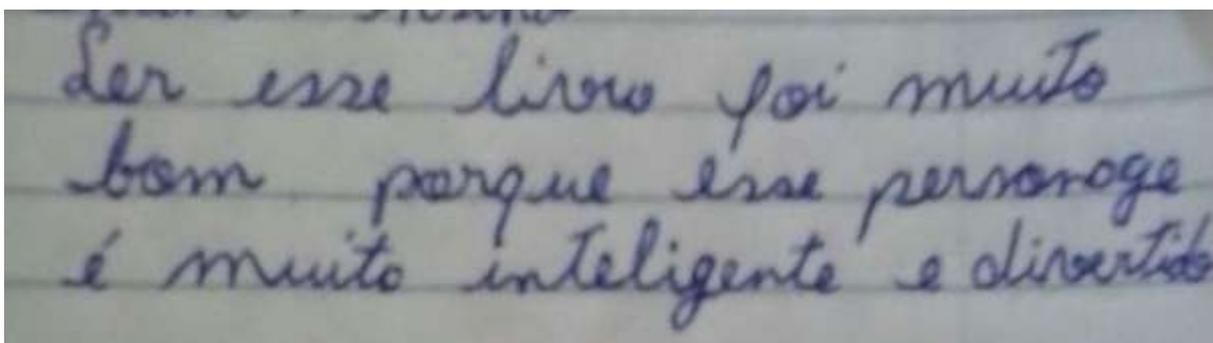
Fonte: Diário de leitura da aluna

Contudo, a escrita dos diários apontou dados relevantes para análise, conforme destacamos a seguir. Assim, uma outra característica dos diários de leituras é apontada por Anna Rachel Machado (1998, p. 232): “os textos produzidos se constroem numa combinação entre resumos, resenhas, ou ‘dissertações’, de um lado, e o diário propriamente dito de outro.” Assim, o objetivo ao adotarmos a escrita diarista era que os alunos além de registrarem suas leituras fossem também capazes de refletirem sobre o seu percurso de aprendizagem, o que ocorreu, porém de modo parcial, sem a devida profundidade pretendida por nós.

A fim de tornar as produções mais reflexivas, orientamos para que os alunos não só descrevessem as atividades realizadas, mas também que expressassem suas opiniões sobre a leitura, sobre o processo realizado, apresentasse sugestões, lançando questionamentos acerca do material explorado. Mesmo assim, os alunos apresentaram dificuldades em emitir suas opiniões por escrito, raramente apresentaram sugestões ou discordaram do percurso de leitura proposto. No entanto, acreditamos que este fato não tenha afetado negativamente o desenvolvimento da proposta tendo em vista que também fazíamos avaliações do processo oralmente, em busca de readaptações e melhorias.

Assim sendo, os alunos escritores emitiram suas opiniões sobre os textos e as atividades realizadas, teceram breves comentários, mas, talvez não tenham conseguido expressarem com palavras o que se passou em seu interior. A escrita subjetiva revelou-nos não ser uma tarefa fácil como supúnhamos inicialmente. A disponibilidade de olhar para o “eu” e traduzi-lo em palavras parece requerer um tempo mais prolongado e uma prática mais frequente. Se, por um lado, não foi possível perceber uma atenção e um planejamento ordenado em relação ao que se leu e ao que se escreveu, bem como a identificação dos meios que promovem uma aprendizagem crescente, por outro lado, temos textos que nos expressam a maneira como os alunos receberam as atividades realizadas, conforme o fragmento a seguir:

Figura 25 - Texto elaborado pela aluna J



Fonte: Diário de leitura da aluna

Também sobre o diário de leituras, Anna Rachel Machado (1998, p. 244) acrescenta que “a adoção desse gênero permite que os alunos produzam discursos interativos em que professor e aluno ocupam o papel de interlocutores reais.” Este ponto talvez tenha sido o obstáculo mais delicado a ser ressignificado, pois o papel social que marca o lugar do aluno e do professor é bastante arraigado entre os alunos da EJA. O que significa que a nós, enquanto professora, coube assumirmos um papel diferenciado junto aos alunos, que não mais apontássemos falhas a partir de regras preestabelecidas gramaticalmente, mas que fornecêssemos suporte à superação e/ou amenização dos problemas encontrados pelos alunos enquanto leitores e escritores.

Neste sentido, logo nas primeiras escritas os alunos cobraram de nós a correção ortográfica dos textos. A preocupação inicial dos alunos com o “certo” e o “errado” na escrita dos diários revela uma situação tradicional escolar ligada ao julgamento do professor sobre o desempenho escolar dos alunos, segundo uma posição secularmente a ele atribuída. Se os alunos retornam à escola para concluírem os estudos e melhorarem a leitura e a escrita, acreditam que todas as atividades desenvolvidas devem ser avaliadas pela professora, ainda que para eles avaliar seja somente apontar os erros.

O questionamento tem sua pertinência e dele não pudemos nos esquivar. Para esclarecermos a questão buscamos orientação teórico-metodológica nos estudos de João Wanderley Geraldi a respeito da variedade padrão da língua, já que entre os textos produzidos pelos alunos e a escrita mais formal há muito que ser trabalhado. De acordo com o autor,

o compromisso político da aula de língua portuguesa é oportunizar o domínio também desta variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns. Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (GERALDI, 2012, p. 130-131).

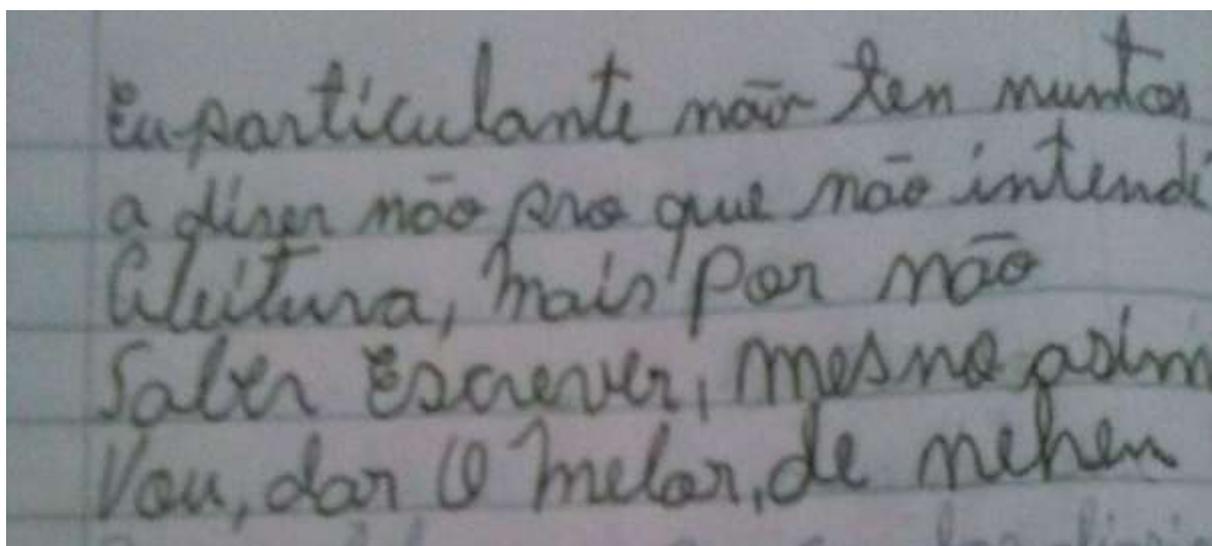
O que nos levou a buscar coerência no todo desta proposta. Procuramos, então, assumir a postura de interlocutora dos alunos também no processo de produção escrita e explicamos a eles que o foco não seria trabalhar as convenções ortográficas, mas a produção dos diários como um exercício de produção escrita, cujas finalidades seriam avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura praticado e ao mesmo tempo aprimorar a escrita espontânea e subjetiva.

Assim, nos apoiamos também nos estudos de Suzana Schwartz (2012, p. 135, destaques da autora), que apontam que,

em uma perspectiva complexa de ação e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o erro, como hipótese que expressa a tentativa de solução de um determinado problema por parte do sujeito, precisa ser considerado parte preciosa de um processo cognoscível, o qual conduz, necessariamente, a uma nova organização que pode garantir ao sujeito o movimento de (re)construção, buscando justamente o ‘pensar sobre’ e não ‘o acertar a resposta’.

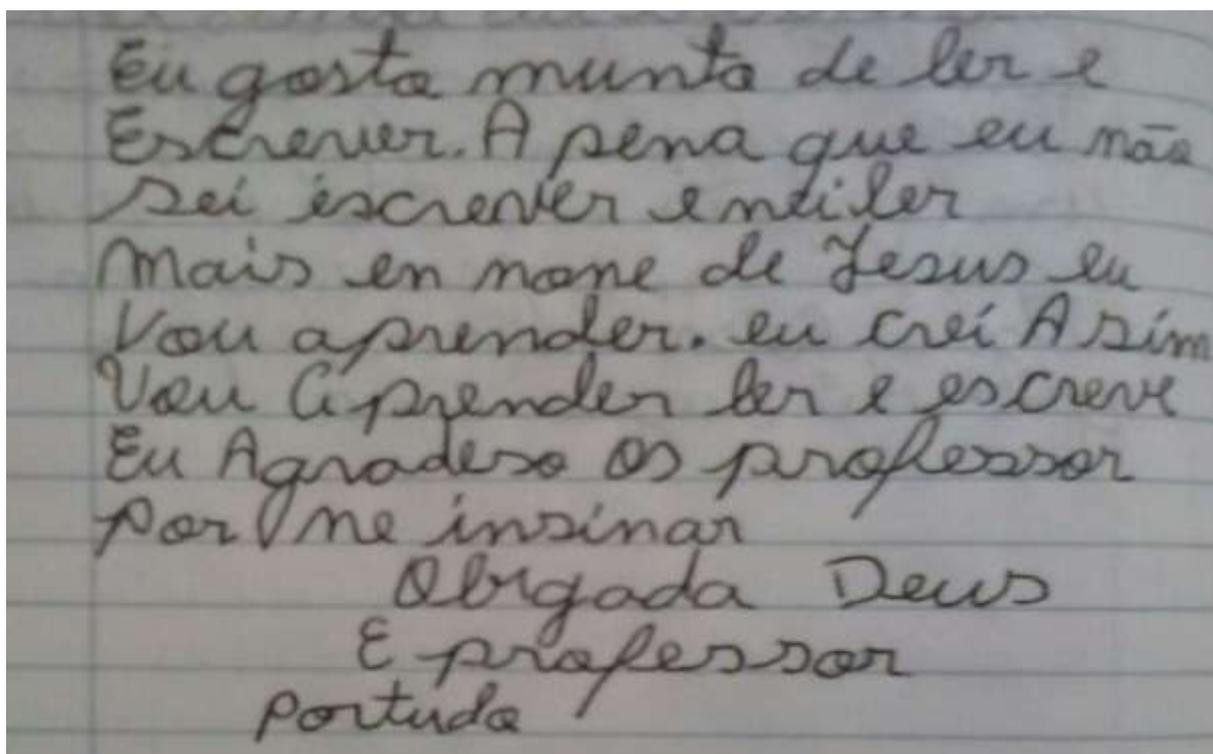
Diante destas reflexões, repassamos à turma no decorrer de todo o trabalho a seguinte ideia: *“neste momento vamos valorizar mais o que vocês têm a dizer e nos preocuparmos menos com os “erros” cometidos, pois somos seres incompletos cujo aprendizado ocorre ao longo de toda a vida”*. Por fim, ressaltamos que este embate não foi totalmente resolvido, pois ao final do percurso, uma das alunas ainda cobrava de si mesma e da professora a melhoria na sua escrita. Ressaltamos que esta aluna é a única da turma que se alfabetizou recentemente, tendo, portanto, apenas dois anos de escolarização concluídos. Como não estudou quando criança e, tendo permanecido bastante tempo às margens da escrita, a aluna busca uma solução para suas dificuldades, ao mesmo tempo em que se mostra confiante em Deus como aquele que vai lhe ajudar nos estudos e grata aos professores pelo seu aprendizado. Quanto a ela própria, ora coloca-se na posição de quem não sabe escrever nem falar, ora dá crédito a si mesma:

Figura 26 - Texto elaborado pela aluna M



Fonte: Diário de leitura da aluna

Figura 27 - Texto elaborado pela aluna M

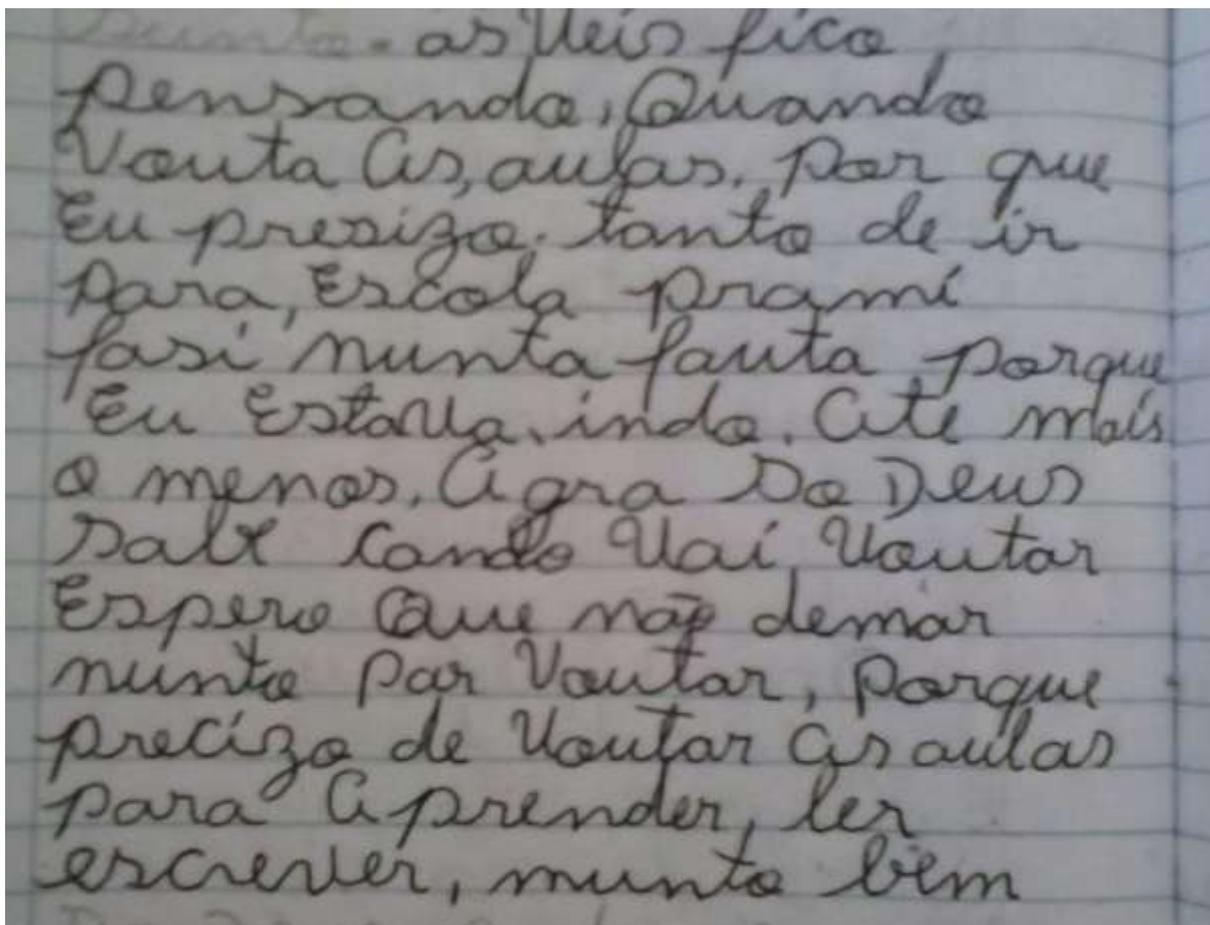


Fonte: Diário de leitura da aluna

Assim, a aluna oscila entre assumir o seu protagonismo no processo de sua aprendizagem ou continuar na posição tradicional de aluna que apenas recebe o conhecimento transmitido pelo professor. Por fim, acreditamos que escrever para esta aluna caracterizou-se como um empenho pessoal significativo, uma vez que, ao escrever ela pôde não só dizer o que sentia e como experimentou as atividades realizadas, como também soube fazer uso da escrita para enunciar as suas necessidades pessoais, graças ao tipo de texto adotado, o diário, escrito por ela mesmo no período de suspensão das aulas.

E ao cultivar a escrita de seu diário no período de greve, a aluna confirmou uma das finalidades do diário apontadas por Philippe Lejeune (2014, p. 303), qual seja a de desabafar: “o papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda a liberdade.” Não tendo a quem recorrer para solicitar o retorno às aulas, a aluna encontrou em seu diário a oportunidade de manifestar seu descontentamento e, ainda, praticar sua escrita.

Figura 28 - Texto elaborado pela aluna M



Fonte: Diário de leitura da aluna

Outro ponto que avaliamos na escrita dos alunos é com relação à influência que a escola e o professor podem exercer na produção dos alunos. Luiz Percival Leme Britto (2012, p. 123), em um estudo sobre as condições em que ocorrem as produções de textos escolares, alerta que “é a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis.” Analisando, pois, a produção escrita dos alunos não encontramos marcas significativas de que estes tenham empregado uma linguagem mais elaborada e/ou estranha ao seu uso cotidiano como tentativa de aproximar sua escrita da língua mais formal. Pelo contrário, são abundantes as expressões próprias da oralidade transferidas para a escrita, nem mesmo a paragrafação foi empregada em alguns diários, o que sinaliza que os alunos não foram de todo influenciados pela cultura escolar.

A interlocução assumida no decorrer do processo permitiu aos alunos expressarem-se naturalmente por escrito, já que não constatamos uma ruptura entre a oralidade e a escrita. Esta constatação não assegura que os alunos não tenham refletido e planejado a sua escrita,

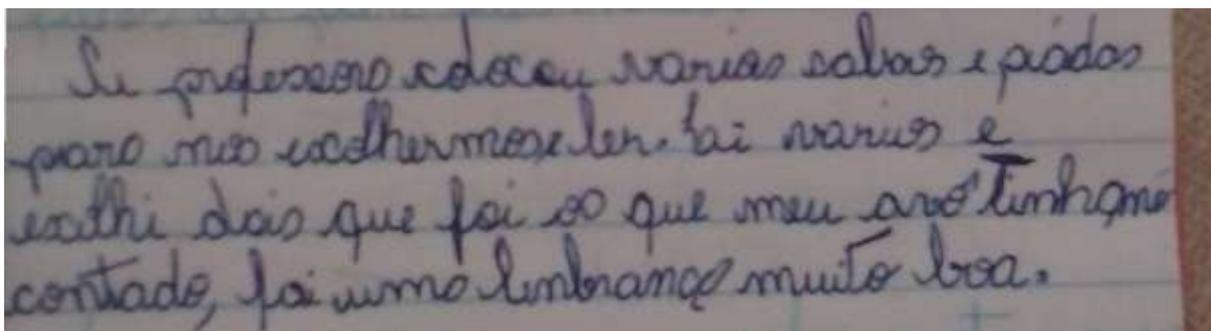
mas certamente, sentiram-se mais a vontade para escrever, pois não receberam cobranças da professora para adequar sua escrita à variedade padrão da língua. Neste sentido, acreditamos que a escrita diarista foi fundamental para permitir aos alunos a manifestação de sua singularidade.

Por fim, sistematizamos alguns pontos para finalizar a reflexão. A partir da caracterização de diário íntimo elaborada por Philippe Lejeune (2014), mobilizamos alguns conceitos que sustentaram os registros nos diários de leituras dos alunos no decorrer desta proposta. Conceitos estes que pertencem ao diário íntimo, mas que foram tomados como empréstimos por serem também recorrentes no diário de leituras.

O primeiro deles refere-se à data. Sem a pretensão de impormos modelos de escrita padronizados, mas por força das características do gênero adotado, o diário de leituras necessariamente deve ser datado. Quanto a este aspecto, verificamos nos diários dos alunos que todas as “entradas ou registros”, para usarmos termos empregados por Philippe Lejeune (2014), iniciaram-se pela data. Trata-se de não só situar-se no tempo cronológico, mas também consiste numa marca subjetiva que se impõe através dela. A cada data, a escrita da experiência vivida fica presa ao tempo pretérito, mas se faz presente pela possibilidade de ser relida a qualquer momento e suscitar novas reflexões, novos posicionamentos. Datar, então, para marcar a evolução do tempo; datar para registrar a evolução ocorrida em si mesmo: o percurso de uma experiência de leitura, neste caso específico.

Outra característica dos diários íntimos, segundo Philippe Lejeune (2014, p. 345), é que “nenhum leitor externo poderá fazer a mesma leitura que o autor.” Nesta perspectiva, o diário seria uma escrita de caráter subjetivo no sentido de que só vai para o papel o que, de certa forma, significou mais fortemente para o leitor. Trata-se, portanto, de escritos fragmentários, pois o registro escrito não cobre a leitura total do texto, mas parte dela, o que não significa que não tenha sido realizada em sua plenitude. Seria a ideia de filtro, o escritor só registra o que sua memória foi capaz de reter como mais significativo. Assim, ao lermos um fragmento como este a seguir, entramos em contato com a situação descrita, porém não temos como avaliar a intensidade da vivência experimentada pela aluna escritora. Somente ela, será capaz de atribuir sentidos e valores à experiência vivida e por ela descrita.

Figura 29 - Texto elaborado pela aluna A



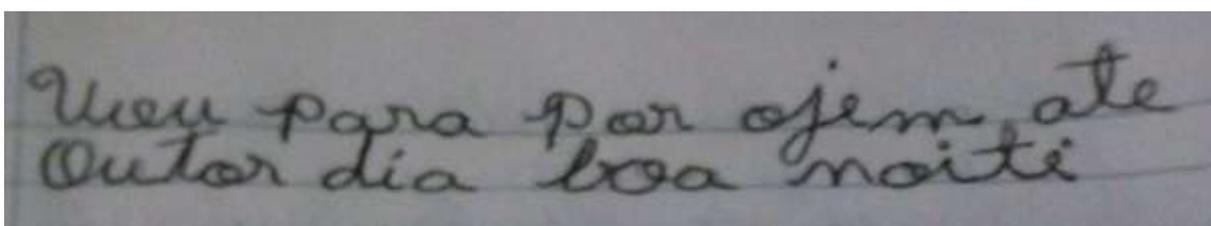
Se professor colocou varias palavras e pedas para meo escrevermos ler. Ai varias e escribi deis que foi o que meu avô tinha me contado, foi uma lembrança muito boa.

Fonte: Diário de leitura da aluna

Philippe Lejeune (2014, p. 362) também fala em deslizamento da carta para o diário, e o coloca como continuidade da carta: “É a interiorização da carta entre amigos.” E acrescenta que antes do século XVIII os indivíduos “se dirigiam a pessoas próximas, oralmente, por escrito, conversando ou por carta, até o dia em que se compreendeu que era possível dispensar os outros, e que cada um é o seu melhor amigo.” Surgia, assim, o diário íntimo.

Segundo Mikhail Bakhtin (1997), os gêneros textuais não são imutáveis, ao contrário, apresentam-se relativamente estáveis, pois a cada novo uso, o padrão poderá ser confirmado ou alterado a partir do emprego que dele se faz. Assim, nos diários dos alunos foram constatadas a data, a saudação e a despedida que lembram o gênero “cartas”, conforme destacamos a seguir:

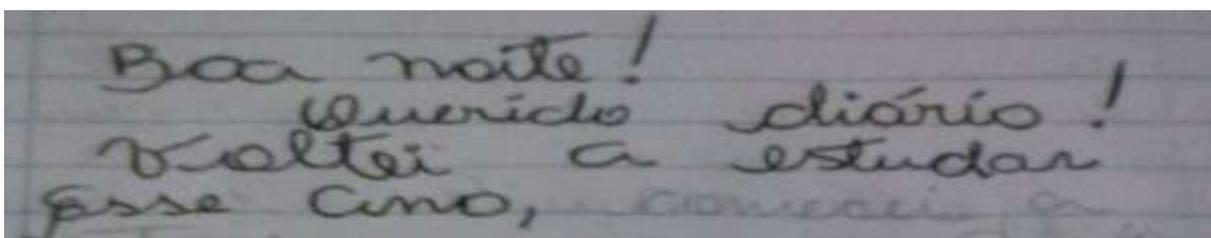
Figura 30 - Texto elaborado pela aluna M



Vou para por o fim, ate outro dia boa noite

Fonte: Diário de leitura da aluna

Figura 31 - Texto elaborado pela aluna L



Boa noite!
Querido diário!
Voltei a estudar
esse ano, com a...

Fonte: Diário de leitura da aluna

Com a produção dos diários tentamos evitar a artificialidade no uso da linguagem conforme alerta João Wanderley Geraldi (2012, p. 89): “na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.” E com esta produção textual tentamos ultrapassar essa artificialidade: assumimos o papel de interlocutora desta escrita, tivemos a oportunidade de dialogar com os alunos escritores para melhor compreendermos suas necessidades e nelas atuar, em momento oportuno.

Encerramos a reflexão sobre a produção escrita com o sentimento de que conseguimos, em um reduzido espaço de tempo, contribuímos para a ampliação da habilidade de escrita dos alunos, mobilizando a ideia de que “no trabalho com jovens e adultos a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros.” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 15).

3.3.4 A prática pedagógica: repetição ou deslocamento de sentidos?

O entendimento de que é preciso refletir sobre a própria prática pedagógica só fez sentido para nós a partir do Mestrado. Esta aceitação encaminhou uma busca por deslocamentos possíveis na posição-professora historicamente marcada e assumida ao longo de nossa carreira. Assim, desde o início da elaboração desta proposta pretendíamos assumir uma postura em sala de aula o menos autoritária possível³².

Desde o primeiro dia de aula na turma notamos alguns movimentos e certos gestos na fisionomia de dois alunos que sinalizavam um aparente desconforto diante de ações propostas, como por exemplo, sentar-se em círculo e sair da sala de aula para utilizar outros espaços escolares com a finalidade de realizar atividades específicas. Outra atitude também despertou a atenção: no lugar de uma eventual indisciplina, comum em salas de aula, atualmente, o elemento perturbador era de outra ordem: o silêncio. Precisamente o silêncio de dois alunos que era constante, um ainda mais que outro. Só falavam em resposta a alguma indagação direta e respondiam ao solicitado com pouquíssimas palavras.

A situação incomodava-nos a cada aula e por mais que instigássemos a participação de todos nas atividades orais, estes dois alunos não assumiam a fala espontaneamente. O caso

³² Autoritária no sentido que Eni Orlandi (1983) empresta a este termo.

requeria respostas, era preciso buscar alternativas. E, como não tínhamos as respostas, partimos para as indagações: o silêncio destes alunos estaria indicando insatisfação para com as atividades? Seria timidez? Ou talvez um desconforto com uma situação didática inesperada por eles? Nesta busca, apoiamo-nos nos estudos de Suzana Schwartz (2012, p. 197), principalmente na ideia de que:

o sentimento de ‘autorização’ para os questionamentos e as falas também precisa ser construído sistematicamente através da explicitação disso ao longo dos encontros e também:

- a) do incentivo;
- b) da potencialização;
- c) da priorização do diálogo;
- d) e da interação entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, procuramos alinhar os objetivos da proposta e as atividades planejadas com a postura almejada enquanto professora. Começamos, então, a criar nas aulas seguintes um espaço maior para o diálogo com os alunos, intensificando as interações verbais. À medida que avançávamos neste processo, percebíamos que as tensões iniciais demonstradas pelos alunos em questão já não estavam em evidência como nas primeiras aulas. Estes alunos já eram capazes de ler textos para a classe, por exemplo.

Mas, a certa altura as aulas sofreram uma pausa devido à greve. A situação inusitada para nós, mestrandas do PROFLETRAS, não foi recebida como novidade, pois os indícios de paralisação das aulas já vinham sendo anunciados nos meses anteriores. No entanto, a suspensão temporária das aulas oportunizou um distanciamento da prática pedagógica realizada e nos possibilitou uma reflexão acerca do papel que pretendíamos assumir enquanto professora junto aos alunos; e passamos a refletir em que medida o que nos propusemos a realizar estava sendo efetivado, a fim de constatarmos falhas e acertos.

A primeira questão que nos colocamos foi a seguinte: estaríamos sendo autoritária a ponto de ofuscar o protagonismo destes alunos? Ou ao contrário, estes alunos não estariam aceitando esta outra relação professora/alunos que buscávamos vivenciar nesta proposta? Segundo Greciely Cristina da Costa (2009, p. 07-08), “o discurso autoritário é o discurso do poder. Só se obedece a ordens”, e esta definição não nos pareceu pertinente com a postura por nós assumida no desenvolvimento das aulas, pois procurávamos diminuir a distância entre os alunos e os saberes escolares planejando atividades que iam ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo, assim, do já construído para possibilitar a (re)construção de seus saberes e favorecer a participação de todos.

Por outro lado, a partir da prática cotidiana da profissão percebíamos que a autoridade do discurso pedagógico tende a valorizar a homogeneidade, o que não se sustenta no real da sala de aula, pois a aprendizagem não ocorre de maneira igual para todos, sendo condicionada pelas singularidades de cada um, pelas experiências pessoais anteriores, pelos conhecimentos adquiridos na escola e pela motivação atual, o que precisa ser considerado pelos professores na elaboração e execução de seus planejamentos. Estaríamos nós, então, trabalhando na perspectiva da homogeneização?

Outra indagação, nova busca por respostas a este questionamento e, mais uma vez, encontramos apoio e sustentação nos estudos de Suzana Schwartz (2012, p. 178):

em geral, o poder é concentrado no professor, considerado única fonte de saber, orientação, julgamentos, apoio e iniciativa. A assunção de outro tipo de prática, onde passará a fazer parte da rotina dos sujeitos a ideia de que os alunos também podem ensinar, julgar, orientar, decidir, organizar uns aos outros e a tarefa em si não acontece de um dia para o outro. É processo, construção. Trabalhar em grupo se aprende e se ensina.

Neste sentido, mediante uma postura metodológica baseada numa prática dialógica que altera as posições tradicionais de professor e de aluno, as reações de cada sujeito envolvido no processo de ensino e de aprendizagem resultam em estratégias diferentes. Para nós, enquanto professora, a adesão a um processo de construção do conhecimento parecia pertinente a uma turma de EJA e investimos esforços no trabalho coletivo como uma forma de garantir a participação de todos nas atividades propostas, mas como ressalta Suzana Schwartz (2012, p. 45),

para o aprendiz, solicita aceitação de representações sociais diferentes das que esperava:

- a) A atitude do professor será diferente.
- b) A estrutura das aulas também será, pois:
 - 1) demandará sua participação ativa;
 - 2) interação com o grupo;
 - 3) superação dos medos;
 - 4) percepção das aprendizagens.

Diante deste quadro, o aluno tem à sua frente algumas opções possíveis, tais como: frequentar as aulas e preencher o espaço aberto para sua participação pessoal, realizar as atividades mecanicamente, ou refugiar-se em seus medos e evadir-se da escola. A não adaptação ao ambiente escolar como um todo ou ao trabalho específico de determinados professores figuram entre as causas que levam os alunos jovens e adultos a abandonarem os

estudos. Neste processo, em meio a desculpas para não realizarem as atividades propostas, como cansaço, sonolência, problemas de ordem financeira, familiar, trabalhista, de saúde, surgem o medo de não conseguir aprender, as resistências e até a evasão. E nesta tomada de decisão sentimentos contraditórios manifestam-se, pois cada indivíduo opta, acreditamos que inconscientemente, por uma “saída” para o problema: ou culpam a si mesmos pelo fracasso escolar ou transferem a responsabilidade diretamente aos professores, atribuindo-lhes incompetência para ensinar.

Em meio a estas reflexões é Suzana Schwartz (2012, p. 67-68) quem mais uma vez nos orienta:

no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, o professor e a professora precisam, portanto, considerar a existência desses medos e buscar estratégias para explicitá-los. Diante do explícito, é possível dialogar. A consciência do medo de não ser capaz de aprender pode ser o mais importante motivo, ou para se evadir, ou para vencer o medo e conseguir construir a aprendizagem, isso dependerá da intervenção do professor nesse sentido.

Diante destas considerações, buscamos respostas específicas, refizemos o percurso, replanejamos certas ações. Entendemos, pois, que era preciso investirmos ainda mais no diálogo entre o grupo e ampliar a troca de experiências entre os alunos. Foi preciso também evitarmos equívocos no ato de ensinar e esclarecemos ao máximo os objetivos de cada aula, pois os alunos precisam compreender o significado das atividades realizadas. Em outras palavras, o aluno precisa conhecer o sentido do que vai ser desenvolvido para que sua aprendizagem seja significativa.

Estes pontos de reflexão parecem justificar o silêncio dos alunos, ao mesmo tempo em que nos encaminham para a busca de alternativas possíveis. Segundo Eni Orlandi (2007, p. 50), “compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa” e, em se tratando de alunos de EJA, este silêncio, certamente, denuncia a exclusão a que foi submetida a população economicamente menos favorecida ao longo de décadas e cujos reflexos ainda hoje marcam a forma de participação destes alunos nas salas de aula.

Porém, quando as aulas retornaram após o período de paralisação, os dois alunos que motivaram estas reflexões não retornaram à escola. Conseguimos contato com apenas um deles que justificou sua evasão apresentando um problema de saúde. Mas, talvez esta não tenha sido a única causa, é possível que não tenha ocorrido êxito no retorno escolar destes alunos ou porque o sistema escolar é falho e não conseguiu ainda traçar um planejamento

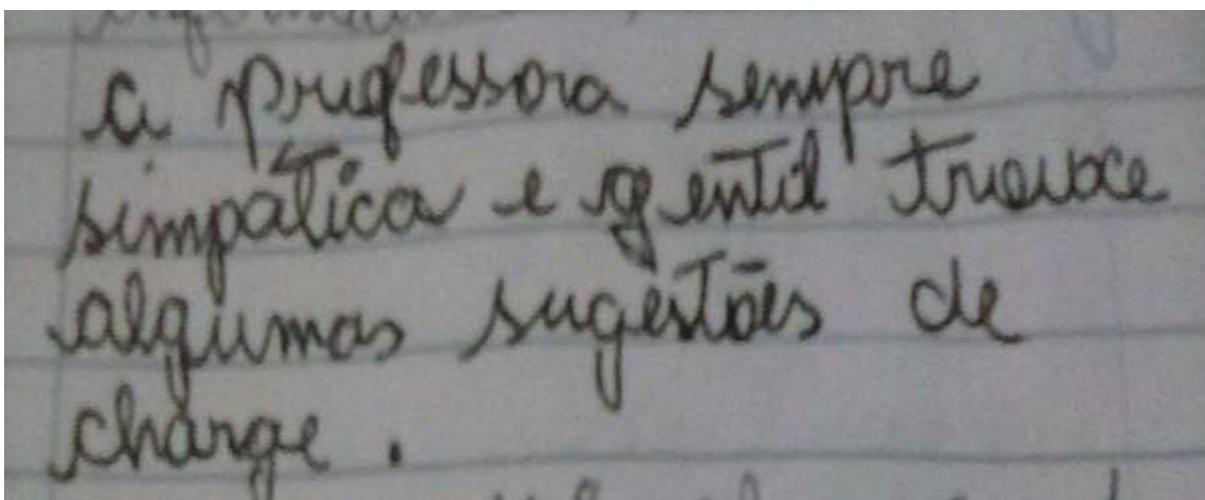
coerente às necessidades e anseios do aluno jovem e adulto; ou porque o período de aula frequentado por eles foi curto para incluí-los no ambiente escolar; ou ainda porque estes alunos não conseguiram superar seus receios, não assumiram o risco de ocupar outro lugar previsto na relação escola-professor-aluno. Seja qual for a causa, o fato é que o não enfrentamento da situação pode tê-los levado ao abandono dos estudos.

Nas aulas seguintes à paralisação, procuramos compreender melhor o perfil desta turma, com o intuito de contribuir satisfatoriamente para o aprendizado de cada aluno. Em todas as atividades procuramos ouvir mais do que falarmos, a fim de conhecermos as expectativas dos alunos em relação às aulas e mobilizarmos ainda mais os seus conhecimentos prévios.

Neste percurso, foram fundamentais para a compreensão e análise de nossa postura profissional os diários de leituras dos alunos. Por meio deles, fomos avaliando nossa atuação à medida que os alunos manifestavam-se diante das atividades realizadas. Como uma das características esperadas neste tipo textual seja a autenticidade do momento, acreditamos que os alunos tenham sido sinceros ao escreverem seus registros, embora saibamos que os efeitos oriundos da relação professora/alunos podem ter alterado em parte, ou mesmo ocultado detalhes da experiência vivenciada considerados negativos ou não tão bom quanto o esperado, mediante a imagem que tinham de sua interlocutora (a professora).

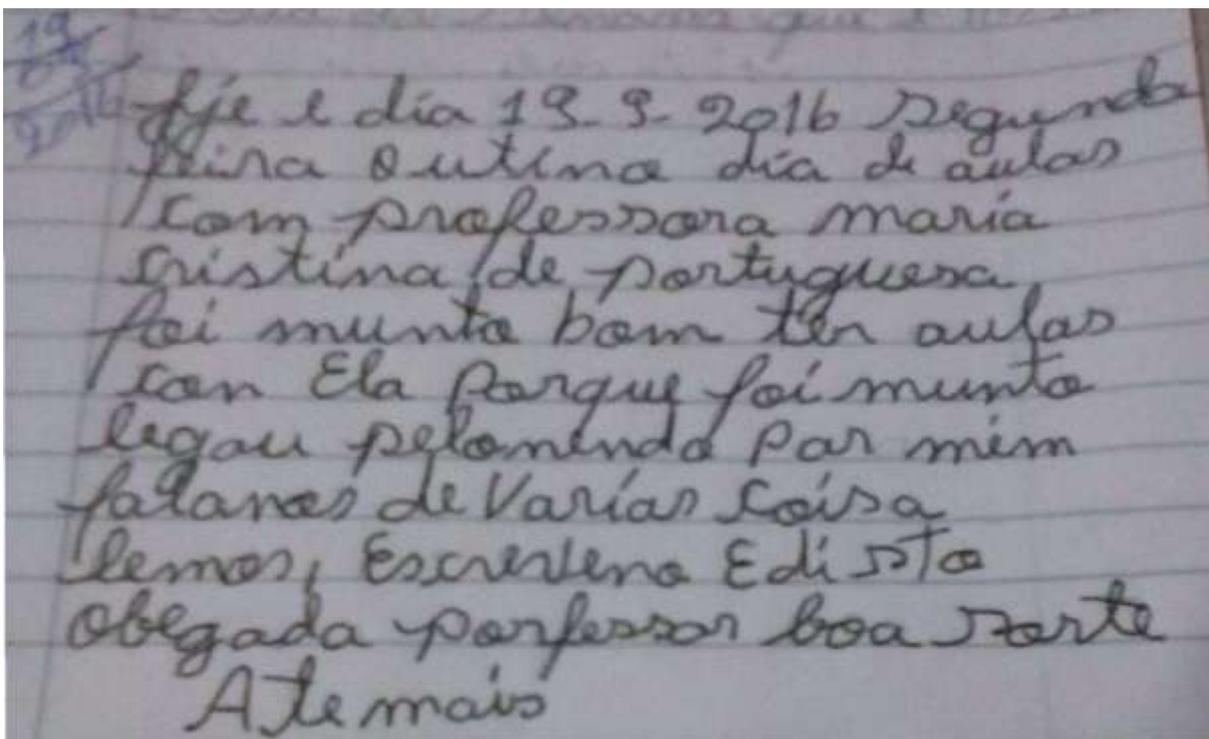
No entanto, os alunos registraram em seus diários comentários gerais sobre as atividades e recorrentes afirmações de satisfação em relação ao trabalho realizado, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Figura 32 - Texto elaborado pela aluna L



Fonte: Diário de leitura da aluna

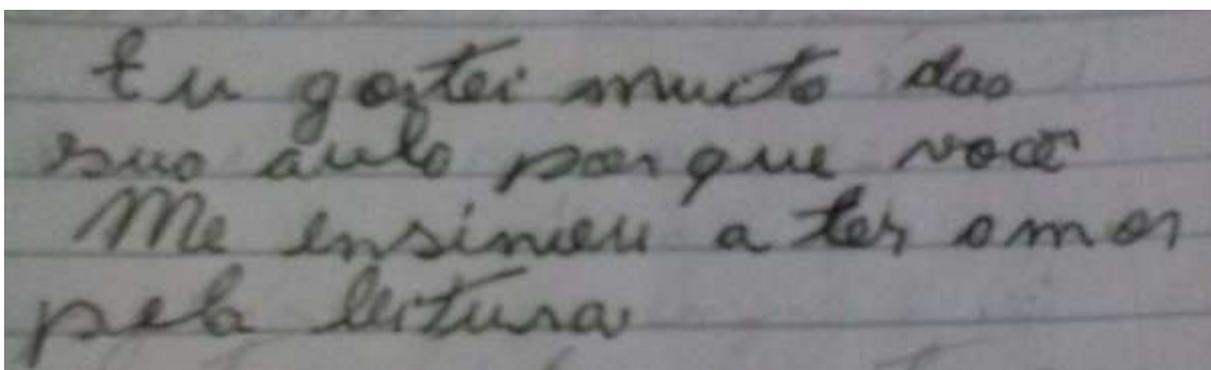
Figura 33 - Texto elaborado pela aluna M



19
20/6
Foi o dia 13.3.2016 Segunda
feira outra dia de aulas
com professora maria
cristina de portuguesa
foi muito bom ter aulas
com ela porque foi muito
legal pelo modo por mim
falares de varias coisas
lemos, escrevemos e disto
obrigada professora boa tarde
Até mais

Fonte: Diário de leitura da aluna

Figura 34 - Texto elaborado pelo aluno E



Eu gostei muito das
suas aulas porque voce
me ensinou a ler e me
pela leitura

Fonte: Diário de leitura do aluno

Através destes registros refletimos sobre a relação professora/alunos vivenciada no decorrer da proposta e buscamos compreender o nosso papel junto aos alunos. Pretendíamos nos colocar como mediadora entre o aluno e a leitura, mas acreditamos ter sido uma interlocutora neste processo, conforme sugerem Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi (2012, p. 107): “julgamos que o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.” Por conseguinte, procuramos nos deslocar da posição-

professora tradicional, assumindo uma postura de ouvir mais e falar menos; esta iniciativa permitiu um movimento nas relações escolares e abriu espaço para a circulação de sentidos.

Na mesma direção, revendo a análise de Carolina Padilha Fedatto e Carolina de Paula Machado (2007)³³ acerca das relações de poder em sala de aula, acreditamos ter alcançado um movimento nos rituais escolares. Ao término da proposta, avaliando o processo pedagógico realizado, percebemos que nossa atuação como professora não foi de todo alterada, mas alcançou mudanças significativas. Mesmo que tenhamos exercido a autoridade a nós concedida historicamente, o deslocamento “esperado” na relação professora/alunos se manifestou, ainda que num trabalho de curta duração: a liberdade concedida aos alunos e o protagonismo assumido por eles deslocaram as relações preestabelecidas para a professora, aquela que detém o conhecimento e o transmite, e para o aluno, aquele que deve aprender e realizar a tarefa indicada. Assim, os alunos assumiram junto a nós a responsabilidade pelas ações desenvolvidas³⁴.

Assim, nós estivemos à frente das ações a serem realizadas, escolhemos parte dos materiais de leitura e os tipos textuais a serem lidos, indicamos autores e obras disponíveis na biblioteca escolar e sugerimos leituras *online*, enfim, coordenamos o percurso. Por outro lado, fizemos uso constante do diálogo, os alunos realizaram suas escolhas, opinaram sobre o processo, leram textos diversos, escreveram e discutiram suas ideias. Toda mudança requer esforço e tempo para acontecer, e os dados coletados no segundo questionário sinalizam uma desconstrução da experiência escolar anterior por nós internalizada.

E o que teria acontecido com a pretensão inicial de assumirmos nossa posição política em sala de aula, tal qual proposta por Ezequiel Theodoro da Silva, citada no capítulo anterior? Tranquilizamo-nos com a ideia de que, segundo o autor, “ser político é, antes de tudo, ensinar bem aquilo que tenho por responsabilidade ensinar, disseminando valores, desenvolvendo posturas críticas e produzindo conhecimentos que façam os estudantes compreender as dinâmicas da vida e da natureza.” (SILVA, 2005, p. 55). Neste sentido, procuramos pôr em prática ações metodológicas pertinentes a proposta elaborada e ao perfil da turma: valorizamos a presença e o envolvimento de todos, buscamos instigar a curiosidade para ler, ativamos novas aprendizagens, e procuramos centrar a atenção do aluno no desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

No decorrer da proposta, buscamos respostas para questões específicas, refizemos o

³³ As autoras analisam a relação professor-aluno e o funcionamento do discurso pedagógico a partir dos filmes: Pink Floyd - The wall (1982), Sociedade dos Poetas Mortos (1989) e A voz do coração (2004).

³⁴ Contribuições dos professores avaliadores durante a defesa.

percurso planejado, criamos possibilidades de praticar a leitura, sugerimos uma direção, proporcionamos estímulos. Se estas vivências resultarem em novas experiências e em sentidos outros para estes alunos, possíveis leitores em formação, teremos, então, alcançado os objetivos estabelecidos para esta proposta.

Por fim, em todo o processo vivenciado buscamos fazer uso do diálogo como possibilidade de estreitar as relações pessoais e favorecer o contato do aluno com a leitura. Mas, tivemos que lidar também com o silêncio. Portanto, para concluirmos este capítulo selecionamos o poema a seguir, de Carlos Drummond de Andrade, cujas palavras ecoam parte do esforço empreendido.

O constante diálogo

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado

o semelhante

o diferente

o indiferente

o oposto

o adversário

o surdo-mudo

o possesso

o irracional

o vegetal

o mineral

o inominado

Diálogo consigo mesmo

com a noite

os astros

os mortos

as ideias

o sonho

o passado

o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (CORALINA, 1983, p. 136).

Finalizado todo o processo que consistiu na elaboração, aplicação e análise de uma proposta de ensino voltada para o Ensino Fundamental em que buscamos a prática da leitura e da escrita significativa para os envolvidos no processo, é hora do sentido de fecho. Neste percurso, procuramos nos afastar de uma prática pedagógica tradicional e privilegiamos a produção dos sentidos por parte dos alunos leitores, permitindo assim, que múltiplas leituras se realizassem. Dessas experiências, apresentamos algumas considerações.

A proposta foi elaborada para aumentar a proficiência leitora de alunos que, ao serem excluídos do processo de escolarização, mantiveram-se às margens da escrita. Foi vista por nós como um início, ou seja, os primeiros passos rumo a uma prática leitora duradoura. Por isso, possibilitamos aos alunos o contato com um grande número de textos de diferentes gêneros textuais, privilegiamos diversos autores, com o intuito de abrir um leque de possibilidades e, assim, despertarmos os gostos pessoais de leitura. Neste sentido, a nossa avaliação sinaliza resultados satisfatórios: os materiais selecionados atenderam as expectativas dos alunos leitores.

No início, tomamos como ponto de partida as experiências de leitura dos alunos e apresentamos atividades com enfoque na relação direta dos alunos com variadas linguagens e em leituras nem sempre consideradas escolares, cujo intuito foi o de não provocar a ruptura entre o lugar social do aluno e a cultura privilegiada pela escola. Buscamos naturalizar a passagem do que é cotidiano e conhecido ao que é novo e mais complexo, como a experiência com textos literários. Neste processo, verificamos que os alunos não demonstraram estranhamento quanto à tipologia textual empregada. Realizaram prontamente as atividades sugeridas sem questionarem o emprego deste ou daquele gênero textual selecionado, o que foi entendido por nós como um compromisso assumido com a leitura e com as atividades propostas.

Quanto ao desuso do livro didático não houve questionamentos por parte dos alunos nem da gestão escolar. A não adoção deste material didático trouxe a possibilidade de selecionarmos textos de acordo com a temática adotada e as características da turma. Também oportunizou a realização do planejamento gradativamente, conforme o andamento das aulas e as habilidades leitoras desenvolvidas pelos alunos. Tivemos, assim, a oportunidade de

construir o material didático a ser utilizado, uma antiga aspiração profissional nossa.

Como as atividades realizadas não foram impostas de modo autoritário, nem fizemos uso de exigências e cobranças em relação à escrita padrão, os alunos permitiram-se dialogar sobre o processo experienciado, conforme as condições de produção de cada um. Desse modo, a maioria dos alunos praticou a escrita de maneira espontânea e autônoma, de modo a ampliarem suas potencialidades de escritores. Verificamos, então, que é possível praticar a escrita de modo outro, que não reproduzam práticas mecanicistas, mas contribuam para aperfeiçoar as habilidades de escrita dos alunos a partir das condições linguísticas já adquiridas.

Quanto ao imaginário de escola, que nós professores nos habituamos e que os alunos da EJA conservam de sua infância, tende a funcionar como uma barreira que dificulta a ruptura com as funções predeterminadas socialmente por séculos, incorporadas por alunos e professores. A alteração pretendida na nossa postura pedagógica tradicional revelou-nos não ser um exercício simples e possível de acontecer em um curto espaço de tempo e fragmentado no trabalho de uma única proposta como a que empreendemos. Pelo contrário, exige empenho e continuidade. Observando os dados coletados no segundo questionário, constatamos que os alunos entenderam que, embora a nossa autoridade de professora fora mantida, não consistiu em impedimento para que um deslocamento na relação professora/alunos surgisse, o que representa uma mobilidade nas relações pedagógicas, e sinaliza a possibilidade de inovação no espaço da sala de aula.

Já em relação ao uso das TIC, destacamos que o planejamento não foi de todo efetuado. Das atividades programadas, apenas a leitura de charges pode ser realizada em suporte digital, pois ocorreu uma mudança de espaço físico do laboratório de informática, o que impossibilitou a realização das demais etapas previstas. Por conseguinte, o objetivo de oportunizar práticas de leitura a partir de recursos midiáticos não foi de todo alcançado. Também inviabilizou que espalhássemos poemas, crônicas e contos pelos espaços escolares, como fizemos com as piadas e os causos. Por outro lado, o uso das tecnologias digitais possibilitou a circulação da coletânea de textos, produto final da proposta desenvolvida.

O conjunto de gêneros textuais, as atividades planejadas e as estratégias de ensino selecionados na elaboração desta proposta foram colocados em prática. Não houve, portanto, nenhum impedimento de qualquer ordem ou mudança no percurso que alterasse significativamente o planejamento inicial. A única exceção foi a impossibilidade de realizar atividades em pequenos grupos devido ao reduzido número de alunos da turma, o que na nossa avaliação não alterou os resultados previstos.

O elevado número de faltas dos alunos e os intervalos de desistência seguidos de retorno à escola, porém, se não influenciaram negativamente o alcance dos objetivos propostos, podem ter reduzido a possibilidade da formação leitora. Alguns alunos não estavam presentes em certas fases da proposta, outros participaram somente do início ou do final de uma fase, não tendo, portanto, participado integralmente do processo. Neste sentido, algumas leituras ficaram soltas e/ou pouco significativas para os alunos faltosos que não tiveram acesso ao encadeamento das atividades realizadas.

Por outro lado, se a EJA apresenta-se como reduto para onde se encaminha os excluídos do processo de escolarização, não representou impedimento para que esta proposta fosse realizada conforme planejada e alcançasse resultados satisfatórios, o que nos sinaliza que a exclusão anterior a que foram submetidos os alunos adultos e trabalhadores não constitui barreira que impeça o prosseguimento dos estudos, o aprendizado formal e o exercício da cidadania.

Ao compararmos o nosso fazer pedagógico antes e durante esta proposta, destacamos que com o Mestrado outros horizontes de expectativas se abriram e vieram ao encontro de nossas inquietações profissionais, preencheram lacunas em nossa formação e apontaram outras alternativas. Graças a experiência adquirida na EJA, já exercitávamos o diálogo, o trabalho em grupo, a valorização dos conhecimentos prévios, o planejamento flexível, a avaliação contínua e diversificada, de modo que não houve embate entre teoria e prática. O diferencial nesta proposta foi realizarmos um trabalho sistemático e fundamentado teoricamente. O entrelaçar da teoria com a experiência adquirida ao longo de pouco mais de duas décadas de exercício da profissão preencheu uma falta de caráter profissional, possibilitou o sentimento de autorização para ousar “o fazer diferente”, e sinalizou que muitos outros desafios virão pela frente.

Encerramos dizendo que foram estes os caminhos trilhados, embora pudessem ser outros, mas estes são os que foram possíveis e realizáveis para os sujeitos envolvidos nesta proposta. E na certeza de que os resultados não podem ser quantificados procuramos outras formas de medida. Algumas ações presenciadas no decorrer do processo sinalizou o alcance do trabalho realizado na sala de aula, seja no gesto da filha que compartilhou com o pai o livro que continha uma das histórias que ele lhe contava quando criança, seja com a outra filha que presenteou o pai com um dos poemas lido em classe, a mesma aluna que, como mãe, divide as leituras feitas na sala de aula com o filho de dez anos de idade. Foram três as gerações aqui mobilizadas, algo por nós inesperado, mas que, sem dúvida, sugere o quanto o trabalho realizado foi produtivo para os alunos e gratificante para nós.

Destacamos, ainda, o quanto foi “divertida” esta proposta. Trabalhamos com o riso constante nos lábios, o que nos gerou satisfação ampla. Achamos mesmo que nos divertimos mais que os alunos, porque tivemos mais de uma oportunidade de leitura, pelo menos três: uma enquanto levantávamos as possibilidades e selecionávamos os materiais a serem lidos; outra, quando ministrávamos as aulas; e, posteriormente, durante o registro e a análise das atividades realizadas. O que ainda não excluiu as releituras do material selecionado, alguns já conhecidos, e outros inéditos para nós.

Findo o processo, uma última pergunta se impõe: a experiência de leitura e de escrita vivenciada por estes alunos durante esta proposta terá reflexos significativos em suas leituras futuras e influenciará satisfatoriamente seus percursos escolares? Para constatarmos o êxito deste trabalho, sinalizamos a necessidade de sua continuidade, já que este processo requer atividades que sustentem a sua prática constante. Por hora, ficamos na expectativa para que a experiência vivenciada produza o desejo de buscarem outras leituras e provoque efeitos positivos nestes leitores em formação.

Se aprender e ensinar são processos inacabados, portanto, contínuos e possíveis de ocorrerem ao longo de toda a vida, acreditamos que não exista um fim para esta proposta, mas uma interrupção provisória. Esperamos também que, uma vez descoberto o caminho e o gosto pela leitura, ampliem-se as oportunidades de praticá-la autonomamente. É neste sentido que pensamos ter contribuído para possíveis reflexões e mudanças de atitude dos alunos e, conseqüentemente, do conjunto da escola em relação à prática da leitura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Paradidáticos, Série Cultura).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. O constante diálogo. In: *Discurso da Primavera e algumas sombras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 128.
- _____. *Tempo*. [S. l.]. Disponível em: < <http://www.sbu.unicamp.br/lendolettras/index.php/textos/22-quando-drummond-fala>>. Acesso em: 02 set. 2016.
- ANDRADE, Oswald de. *Pau Brasil*. São Paulo: Globo, 1990. (Obras completas).
- ANDRADE, Fernando Teixeira de. *Tempo de Travessia*. [S. l.], 19 set. 2012. Disponível em: <<http://memoriaipms.blogspot.com.br/2012/09/tempo-de-travessia-fernando-teixeira-de.html>>. Acesso em: 02 set. 2016. Blog: Instituto de Pesquisa em Memória Social (IPMS).
- APAGÃO MALUCO e Banda. *Um pedreiro em Nova York*. [S. l.]. Disponível em: <<https://apagaomalucooficial.wordpress.com/lojalaser/>>. Acesso em: 21 maio 2016. Blog oficial do Apagão Maluco.
- APAGÃO Maluco e Banda. *Um pedreiro em Nova York*. [S. l.], 3 de jan. de 2013. (3 min 05 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f3ACDaWOUmM>>. Acesso em: 16 maio 2016.
- ASSALTANTES 'tocam o terror' no Correio de Quatro Marcos. *Jornal Oeste*, Cáceres, 30 abr. 2015. Disponível em: <http://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=34139¬icia=assaltantes_tocam_o_terror_no_correio_de_quatro_marcos>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- ASSALTO a luz do dia em São José dos Quatro Marcos. *Notícias Mirassol*, Mirassol d'Oeste, 01 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.noticiasmirassol.com/2015/04/assalto-luz-do-dia-em-sao-jose-dos.html>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Texto Integral. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006, p. 168.
- AZEVEDO, Álvares de. *Namoro a cavalo*, poema lido por Mauro Márcio de Paula Rosa. [S. l.], 24 jul. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eHnk8K8fDDI>>. Acesso em: 29 ago. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BALEEIRO, Aliomar. Constituição (1891). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1891*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 2. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5>. Acesso em: 12 set. 2016.

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. Constituição (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1946*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 5. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9>. Acesso em: 20 set. 2016.

BARBOSA, Lucio. Cidadão. Intérprete: Zé Ramalho. In: Zé Ramalho. *20 supersucessos*, v. 2. Rio de Janeiro: POLYDISC/Sony Music, p.1999. Mp3, faixa 4.

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Coleção Elos).

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. Disponível em: <<http://documents.tips/documents/bergson-henri-o-risopdf.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BOLDRIN, Rolando. *Futebol da bicharada*. [S. l.], 12 set. 2013. (9 min 57 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vb71gIefZGk>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: Quem é o rei no “Rei Leão”? In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 17-27.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, de 10 maio 2000*. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*, 2002. v. 1/2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a

educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução RE CNE nº 003 de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução RE nº 1 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 117-126.

BUENO, Gabriel Mamedes. *Como soletrar capacete???*. [S. l.], 30 out. 2015. (18 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4oaw369wjq0>>. Acesso em: 06 maio 2016.

CANAL DESCONFINADOS. *Testemunho*. [S. l.], 26 out. 2015. (3 min 32 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2SxU3MrR-8s>>. Acesso em: 06 maio 2016.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

_____. A vida ao rés-do-chão. In: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 13 - 22. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-vida-ao-res-do-chao-antonio-candidopdf.html>>. Acesso em: 05 maio 2016.

CAVALCANTI, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de; BALEEIRO, Aliomar. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 6. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137604/Constituicoes_Brasileiras_v6_1967.pdf?sequence=9>. Acesso em: 24 set. 2016.

CÍCERO. *[Frases e pensamentos]*. [S. l.]. Disponível em: <<https://zellacoracao.wordpress.com/>>. Acesso em 17 jul. 2016. Blog: Zellacoração.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura

Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONFÚCIO. *[Frases e pensamentos]*. [S. l.]. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/NjEyNw/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (o professor). In: *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: UFG Editora, 1983.

COSTA, Grciely Cristina da. O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos. *Revista Recorte*, Três Corações, v. 6, n.1, p. 01-09, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2044/1737>>. Acesso em: 29 out. 2016.

COSTA, Pedro Lucas. *Você pergunta Mirian responde: O que é trovão?*. [S. l.], 19 mar. 2015. (1 min 49 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1khAkFqEkUo>>. Acesso em: 06 maio 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUVINEL, Jordana. *Paródia de "canção do exílio", Gonçalves Dias*. [S. l.]. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/autor/jordana_cruvinel/>. Acesso em: 15 maio 2016.

CRUZ, Érica; GONÇALVES, Márcia Ribeiro; OLIVEIRA, Munich Ribeiro de. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, n. 14, 10 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>>. Acesso em: 15 set. 2016. Não paginado.

DANI, Maria Cristina. *Textos compartilhados*. Olinda: Livro Rápido, 2016.

DIAS, Cristiane Pereira. O sujeito e as mídias: a discursividade da educação. In: SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. *Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: Discursos, práticas, análises e desafios*. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014, p. 45-56.

DIAS, Gonçalves. *Poesia*. São Paulo: Agir, 1969. (Coleção Novos Clássicos).

DOUGLAS, Jean. Diário de Uma Catarse. [S. l.], 26 mar. 2013. Disponível em: <<http://jheandouglas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2016. Blog: Relatos Íntimos.

ESCOLA ESTADUAL MIGUEL BARBOSA. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. São José dos Quatro Marcos, 2016. (Documento interno da escola).

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São

Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREUD, Sigmund. Humor. In: *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Traduzido do alemão e do inglês por Jayme Salomão. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Comentários e notas de James Strachey. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 21. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Originalmente publicado em 1927.

GÊNERO textual diário. [S. l.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>>. Acesso em: 25 abr. 2016. Blog: Toda Matéria.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 59 - 80.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 127-131.

HOMENS armados invadem e roubam Agência dos Correios de Quatro Marcos. Disponível em: <<http://valedojauru.com.br/homens-armados-invadem-e-roubam-agencia-dos-correios-de-quatro-marcos/>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

IRELAND, Timothi Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). *Educação de adultos em retrospectiva - 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Educação em Ação).

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (Coleção Humanitas).

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekâ Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Série Estratégias de ensino).

LOUREIRO, Roberto. *O fim da picada*. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2015.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem).

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. *Aprendendo com humor: o gênero humor e o subgênero humor negro*. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Anais do CELSUL, 2008.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor. *Revista Via Atlântica/USP*, São Paulo, n. 14, p. 119-128, dez. 2008.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Aprendendo a escrever um “diário de leitura”. Coautoria de Maria Cristina Weitzel Tavela. *Portal do Professor*. Universidade Federal de Juiz de Fora. 20 nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MANOEL, Alírio. *Paulinho Mixaria: Show de humor*. [S. l.], 25 fev. 2014. (24 min 16 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xo-m2TQ-Fb0>>. Acesso em: 06 maio 2016.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução RE nº 180 de 05 de setembro de 2000*. Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/secoes/?Id=7>>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 02 de 23 de novembro de 2009*. Estabelece normas aplicáveis para Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/secoes/?Id=7>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 005 de 28 de dezembro de 2011*. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/secoes/?Id=7>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. *Decreto nº 2. 147 de 06 de dezembro de 1982*. Dispõe sobre a criação de Escolas Estaduais de I e II Graus em quinze municípios do Estado. Diário Oficial do Estado, p. 02-03.

_____. *Decreto nº 1.105, de 27 de dezembro de 1984*. Dispõe sobre Nova Denominação da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Dr. João José Pedrosa”, do Município de São José dos Quatro Marcos. Diário Oficial do Estado, p. 08.

_____. *Lei Complementar nº 49, de 01 out. de 1998*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384210004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>>. Acesso em: 21 ago.

2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica*. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração de Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2012.

NOGUEIRA, Geraldinho. *O caso da bicicleta*. [S. l.], 17 jun. 2011. (9 min 36 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WWgW6v07WQY>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

NOGUEIRA, Octaciano. Constituição (1824). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1824*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 1. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf?sequence=5>. Acesso em: 10 set. 2016.

O AUTO da Compadecida. Direção e produção: Guel Arraes. [S. l.]: Lereby Produções e Globo Filmes, 2000. 1 DVD (1 h 35 min), son., color.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *As formas do silêncio*. Campinas. Editora da UNICAMP, 2007.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PARÓDIAS de Mona Lisa. In: GOOGLE IMAGENS. 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=parodias+de+monalisa&biw=1273&bih=697&tbm=isch&tbo=u&source=univ&as=X&ved=0ahUKEwilo9ye_YfSAhUFg5AKHXI7Cy4QsAQIIA&dpr=1>. Acesso em 07 abr. 2016.

PASTÉN, Alan Hernández. Saiba como surgiu a profecia do fim do mundo. [S. l.]. *BBC Mundo*, 18 dezembro 2012. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/12/121217_maia_profecia_fim_do_mundo_lgb>. Acesso em: 08 jul. 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79. (Coleção Leitura e Formação).

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martin Claret, 2001, p. 48. (Coleção A obra-prima de cada autor).

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1995.

POLETTI, Ronaldo. Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 3. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10>. Acesso em: 14 set. 2016.

PORTO, Walter Costa. Constituição (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 4. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9>. Acesso em: 17 set. 2016.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

POSSENTI, Sírio et al. Quem ri seus males espanta: piadas. Episódio de rádio. Guia do professor. **Conexão Linguagem**. Produção UNICAMP/ Realização: FNDE/ Ministério da Ciência e Tecnologia/ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PROJETO CMAIA. *Humor: 2012/ Fim do Mundo*. [S. l.]. Disponível em: <<http://calendario.sagrado.org/blog/humor-2012fim-do-mundo/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

PROJETO JOVENS LEITORES. *Gênero textual: diário*. [S. l.], 25 jun. 2012. Disponível em: <<http://jleitores.blogspot.com.br/2012/06/v-behaviorurldefaultvmlo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016. Blog: comunicação virtual.

PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/108282373/Comicidade-e-Riso-Vladimir-Propp>>. Acesso em 17 mar. 2016.

RAMALHO, Zé. *Cidadão*. [S. l.], 13 nov. 2012. (3 min 42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFtw0_qNl54>. Acesso em: 19 maio 2016.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 115. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ROCHA, Ruth. *O velho, o menino e o burro & outras Histórias Caipiras*. São Paulo: FTD, 2006.

ROCHA, Wilberson. *Tentando subir na escada rolante errada*. [S. l.], 28 mar. 2014. (1 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bl6NvqFhwkI>>. Acesso em: 06 maio 2016.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTANA, Clarinha. *Menina com medo da própria sombra!!!*. [S. l.], 12 set. 2015. (16 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sv5oiXX_cik>. Acesso em: 06 maio 2016.

SANTOS, Lulu. *Como uma onda*. [S. l.], 15 out. 2012. (3 min 26 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uutFgC6N_vc>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nélon. *Como uma onda*. Intérprete: LULU Santos. In: MTV ao Vivo. Rio de Janeiro: Sony Music, p. 2004. 1 DVD, faixa 20, son., color.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCLIAR, Moacyr. O conto se apresenta. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, ano 05, n. 12, p. 08-09 dez. de 2009.

SE EU fosse você. Direção: Daniel Filho, Produtores: Iafa Britz, Marcos Didonet, Vilma Lustosa, Walkiria Barbosa, Daniel Filho. [S. l.]: Globo Filmes, Total Filmes, Lereby Produções, Fox Film do Brasil, 2006. 1 DVD (95 min), son., color.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Linguagens e sociedade).

_____. Literatura e Pedagogia: Interpretação Dirigida a um Questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 39-48. (Coleção Leitura e Formação).

_____. Descomplicando o Ensino de Literatura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61. (Coleção Leitura e Formação).

SILVA, René Marc da Costa. Cultura popular, linguagens artísticas e educação. In: _____ (Org.). *Cultura popular e educação*. Brasília, 2008, p. 15-19. (Salto para o Futuro).

_____. Conto e reconto, literatura e (re)criação. In: _____ (Org.). *Cultura popular e educação*. Brasília, 2008, p. 127-131. (Salto para o Futuro).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A alfabetização como processo discursivo*. 1987. 190 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1987. Disponível em: <<http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000018024>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

TÁCITO, Caio. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 7. (Coleção Constituições brasileiras). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139952/Constituicoes_Brasileiras_v7_1988.pdf?sequence=10>. Acesso em: 28 set. 2016.
UNISINOS. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos* (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese). São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://unisininos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 18 out.. 2016.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Comunicação. In: NOVAES, Carlos Eduardo et al. *Para gostar*

de ler. v.7. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982, p. 35-37.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra de Leitura PUC-RIO, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004496.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

VILARINHO, Sabrina. Crônica. *Brasil Escola*. [2015?]. Disponível em: <<http://www.brasil-escola.com/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 21 set. 2015.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 17-24. (Coleção Leitura e Formação).

_____. Respondendo em Forma de Proposta. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 51-54. (Coleção Leitura e Formação).

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Literatura em Foco).

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIOS -----	p. 164
ANEXO B - DINÂMICA: ATIVIDADE DE LEITURA -----	p. 169
ANEXO C - CARACTERIZAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA -----	p. 170
ANEXO D - ATIVIDADES COM PIADAS -----	p. 171
ANEXO E - OBRAS LIDAS PELOS ALUNOS -----	p. 173
ANEXO F - TELA: MONA LISA - LEONARDO DA VINCI -----	p. 174
ANEXO G - IMAGENS PARODIADAS -----	p. 175
ANEXO H - POEMA: CANÇÃO DO EXÍLIO - GONÇALVES DIAS -----	p. 177
ANEXO I - POEMAS PARODIADOS -----	p. 178
ANEXO J - LETRAS DE MÚSICA -----	p. 179
ANEXO K - REPORTAGENS -----	p. 182
ANEXO L - COLETÂNEA DE CHARGES -----	p. 187
ANEXO M - COLETÂNEA DE CAUSOS -----	p. 193
ANEXO N - POEMAS -----	p. 209
ANEXO O - COLETÂNEA DE CRÔNICAS -----	p. 211
ANEXO P - CONTOS -----	p. 227
ANEXO Q - DIÁRIOS ÍNTIMOS -----	p. 234
ANEXO R - DIÁRIOS DE LEITURAS -----	p. 237

ANEXO A - QUESTIONÁRIOS**1. QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. O que você costuma ler no dia a dia?

2. Quais são suas leituras favoritas?

3. Que materiais de leitura impressos existem em sua casa?

- () revistas () jornais () livros de literatura
() livros didáticos () panfletos () livros e/ou textos religiosos
O que mais? -----

4. Com que frequência você costuma ler?

5. Por que ou para que você lê?

6. Alguma de suas leituras marcou sua vida, tornando-se inesquecível? Cite-a, por favor.

7. Em sua infância:

- A) alguém lia para você? -----
B) Quem era esta pessoa? -----
C) Que tipo de leituras era feito? -----
D) Você se recorda destas leituras? -----

E) Você gostava de ouvir estas leituras? -----

F) E quando aprendeu a ler sozinho/a, qual foi a sua sensação?

G) Na escola, o que você lia?

H) Que materiais de leitura eram oferecidos para você ler na escola?

8. Você costuma realizar leituras através da internet? Por quê?

9. Que autores você costuma ler?

10. Você costuma ir à biblioteca?

11. Você gosta de ler? Conte por que você acha que gosta ou não gosta de ler.

2. QUESTIONÁRIO FINAL

1 - Idade:

 de 20 a 30 anos de 30 a 40 anos de 40 a 50 anos

2 - Quantos anos de escolaridade completos você possui?

 02 anos 03 anos 04 anos 05 anos

3 - Profissão atual: -----

4 - Seu pai estudou até que série? -----

5 - Sua mãe estudou até que série? -----

6 - Quando criança, você estudou até que série? -----

7 - O que você considera mais importante na escola ler ou escrever? -----

8 - Durante a prática da leitura, o que **você** fez?

- Leu?

 sim não

- Escreveu?

 sim não

- Expressou suas ideias?

 sim não

- Falou e ouviu os colegas?

() sim () não

- Conheceu autores?

() sim () não

- Conheceu algum tipo de texto que não era conhecido por você?

() sim () não

- Os seus conhecimentos foram valorizados?

() sim () não

- Realizou as atividades solicitadas?

() sim () não

- Caso tenha deixado de realizar alguma atividade, qual foi o motivo?
-

9 - Durante a prática da leitura, o que a **professora** fez?

- Leu para a classe?

() sim () não

- Dividiu com os alunos os seus conhecimentos e gostos sobre leitura?

() sim () não

- Diversificou os materiais de leitura?

() sim () não

- Permitiu que você e seus colegas participassem das aulas livremente?

() sim () não

- Conduziu as aulas sozinha ou com a participação de todos?

() sim () não

- Permitiu que você e seus colegas avaliassem as atividades realizadas?

() sim () não

- Exigiu, cobrou a realização das atividades?

() sim () não

10 - Você considera que as leituras realizadas foram:

- () impostas (como obrigação);
 () foram sugeridas, indicadas para ler.

Por quê? -----

11- Você considera que a professora

- () exigiu, cobrou a realização das atividades programadas.
 () incentivou a realização das atividades, buscando a participação de todos.

Por quê? -----

12 - A maneira com a professora preparou e conduziu as aulas deixou você

- () inibido/a, com medo de falar.
 () possibilitou a sua fala de maneira tranquila .

13 - Durante a proposta alguma atividade surpreendeu você?

() sim () não

Qual? E, por quê? -----

14 - As leituras realizadas foram:

- () chatas
 () cansativas
 () agradáveis
 () interessantes

Outra: -----

15 - Sobre a proposta, aponte um:

- ponto positivo: -----
- ponto negativo: -----

ANEXO B - DINÂMICA: ATIVIDADE DE LEITURA

Leia atentamente as instruções até o final.

- 1- Desenhe uma casinha.
- 2- Fique em pé.
- 3- Bata palmas.
- 4- Diga seu nome em voz alta.
- 5- Conte até três em voz alta.
- 6- Escreva numerais de 1 a 10.
- 7- Desenhe um sol.
- 8- Dê três pulinhos.
- 9- Dê um passo à frente.
- 10- Levante as mãos para cima.
- 11- Escreva uma palavra no verso da folha.
- 12- Diga seu número preferido.
- 13- Dê uma gargalhada.
- 14- Encoste a mão no chão.
- 15- Estale os dedos.
- 16- Assobie bem alto.
- 17- Escreva seu nome no ar.
- 18- Sorria para o colega que está a sua direita.
- 19- Solte um grito.
- 20- Vá até o fundo da sala.
- 21- Cruze os braços.
- 22- Permaneça em silêncio e aguarde os colegas terminarem a atividade.

Agora que todos concluíram a atividade vamos conversar sobre ela. Conte-nos como foi a sua leitura.

ANEXO C - CARACTERIZAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA

✓ O que é um diário de leitura?

O diário de leitura é um texto que se produz à medida que se vai lendo, ou seja, durante a leitura; é um texto bem informal e sem uma estrutura rígida.

O diário de leitura é um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa do singular, à medida que vai lendo um texto, com o objetivo de travar e registrar um diálogo com o autor do texto lido de forma a favorecer uma leitura reflexiva e crítica.

✓ Para que escrever um diário de leitura?

O propósito maior de um diário de leitura é o de estabelecer um diálogo com o autor e uma reflexão crítica e autônoma sobre o que está sendo lido.

É um instrumento pedagógico que tem o propósito de orientar e apoiar o aprendiz a dialogar com o texto lido

✓ Para que esse diálogo?

- Manifestar compreensão sobre o que o autor diz, sintetizando ou fazendo paráfrases para confirmar a compreensão;
- Expressar as dificuldades de compreensão que estivermos tendo na leitura e indicar suas causas;
- Pedir esclarecimentos ou fazer perguntas sobre o que não entendemos ou que achamos ter pouca explicação;
- Pedir justificativas ou exemplificação para as afirmações do autor.

✓ Ações envolvidas na produção de um diário de leitura:

- expressar suas emoções;
- discordar ou concordar com o autor;
- sugerir outro final;
- questionar o autor;
- relacionar o texto lido a outros textos, como filmes, livros, crônicas, etc.
- escrever em linguagem informal;
- citar trechos interessantes;
- não ter limite de linhas, ou seja, escrever espontaneamente tudo o que se pensa;
- não ter ordem para escrever: pode-se opinar, resumir, questionar em qualquer ordem;

ANEXO D - ATIVIDADES COM PIADAS

Após a leitura das piadas a seguir, tente descobrir “o gatilho” responsável pelo humor em cada caso. Apresente sua conclusão para a turma.

1 - Um cara foi ao cinema e, antes de a sessão começar, teve que ir ao banheiro. Quando quis sair, percebeu que a fechadura da porta estava emperrada. Estava trancado no banheiro. Mas a porta tinha um buraco pelo qual pode assistir ao filme. Qual era o nome do filme?

__ ??

__ Vida privada.

2 – A professora diz para o aluno:

__ Menino, dê-me o exemplo de um verbo.

__ Bicicreta.

__ Não se diz bicicleta. Diz-se bicicleta. Além disso bicicleta não é um verbo, meu querido. Tente outra vez.

__ Prástico.

__ Não é “prástico”. É plástico. E plástico também não é verbo. Vá, tente lá outra vez.

__ Hospedar.

__ Muito bem! Agora construa uma frase com o verbo que escolheu.

__ Hospedar da minha bicicleta são de prástico.

Outras conclusões:

As piadas a seguir, são exemplos típicos de humor negro. Faça uma leitura delas e apresente suas conclusões para a turma.

3 - Ao se aproximar da mulher bem-vestida que fazia compras em um bairro elegante, o mendigo lamenta:

__ Há quatro dias não como nada.

A mulher olha para ele, suspira e diz:

__ Queria ter a sua força de vontade.

4 – No presídio, o padre pergunta ao preso que vai morrer na cadeira elétrica:

__ Posso fazer alguma coisa por você?

__ Seu padre, na hora H, eu queria que o senhor segurasse na minha mão.

Outras conclusões:

ANEXO E - OBRAS LIDAS PELOS ALUNOS

Poemas:

- ✓ Anhuma do Pantanal (Poesia da Terra) e Pássaro vim-vim, de Natalino Ferreira Mendes;
- ✓ Entre uma noite e outra, de Lucinda Nogueira Persona;
- ✓ Festa, de Aclyse de Mattos;
- ✓ Kyvaverá, de Ivens Cuiabano Scaff.

Cordéis:

- ✓ A Chegada de Lampião ao inferno, de José Pacheco;
- ✓ A Chegada de Lampião ao céu, de Rodolfo Coelho Cavalcante;
- ✓ A Chegada de Lampião no purgatório, de Luiz Gonzaga de Lima;
- ✓ Vida e testamento de Cancão de Fogo, de Leandro Gomes de Barros;
- ✓ Presepadas de Chicó e astúcias de João Grilo, de Marco Haurélio;
- ✓ Encontro de Cancão de Fogo com Pedro Malazartes, de Minelvino Francisco Silva;
- ✓ O Quengo de Pedro Malazartes no fazendeiro, de João Damasceno Nobre;
- ✓ As palhaçadas de Pedro Malazartes, de Francisco Sales de Areda;
- ✓ Festa da bicharada (Coleção Luzeiro);
- ✓ O pavão misterioso, cordel em quadrinhos, do cordelista José Camelo de Melo Resende e ilustrado por Sérgio Lima.

Crônicas:

- ✓ Coleção Para Gostar de Ler, volumes 1, 2, 3 e 17, de autores diversos;
- ✓ Comédias Brasileiras de Verão, de Luís Fernando Veríssimo;
- ✓ As eternas coincidências, de Paulo Mendes Campos e José J. Veiga.

Contos:

- ✓ As eternas coincidências, de Paulo Mendes Campos e José J. Veiga;
- ✓ O carnaval dos animais, de Moacyr Scliar;
- ✓ Causos: histórias verdadeiras e engraçadas, de Ernani Camargo;
- ✓ Contos dos gerais, de Rômulo Néttó;
- ✓ Os cem melhores contos de humor da Literatura Universal, organizado por Flávio Moreira da Costa.

**ANEXO F - TELA: *MONA LISA, TAMBÉM CONHECIDA COMO "A GIOCONDA"*-
LEONARDO DA VINCI, 1503 – 1506.**



ANEXO G - IMAGENS PARODIADAS





ANEXO H - POEMA: CANÇÃO DO EXÍLIO - GONÇALVES DIAS

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

ANEXO I - POEMAS PARODIADOS

1. CANTO DE REGRESSO À PÁTRIA -

Oswald de Andrade

Minha terra tem palmares
onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo.

2. PARÓDIA DA CANÇÃO DO EXÍLIO

- Jordana Cruvinel

Minha terra tem funkeiros
onde canta o MC
tem axé e sertanejo
não sei porque “tô” aqui

Nosso céu tem mais fumaça
nos enterros tem mais dores
nossas praças tem mais manos
nossos humanos sem valores

Se andar sozinho à noite
é pedir pra ser roubado
dos ladrões não tão discretos
quanto os que estão no senado

Não permita Deus que eu morra
sem conseguir o que almejei
mudar o circo dos horrores
onde quem tem dinheiro é rei.

ANEXO J - LETRAS DE MÚSICA

1. CIDADÃO, do compositor Lúcio Barbosa, e interpretada por Zé Ramalho

Tá vendo aquele edifício, moço?	Essa dor doeu mais forte
Ajudei a levantar	Por que é que eu deixei o norte?
Foi um tempo de aflição	Eu me pus a me dizer
Eram quatro condução	Lá a seca castigava
Duas pra ir, duas pra voltar	Mas o pouco que eu plantava
	Tinha direito a comer
Hoje depois dele pronto	
Olho pra cima e fico tonto	Tá vendo aquela igreja, moço?
Mas me vem um cidadão	Onde o padre diz amém
E me diz desconfiado	Pus o sino e o badalo
"Tu tá aí admirado?	Enchi minha mão de calo
Ou tá querendo roubar?"	Lá eu trabalhei também
Meu domingo tá perdido	Lá foi que valeu a pena
Vou pra casa entristecido	Tem quermesse, tem novena
Dá vontade de beber	E o padre me deixa entrar
E pra aumentar meu tédio	Foi lá que Cristo me disse
Eu nem posso olhar pro prédio	"Rapaz deixe de tolice
Que eu ajudei a fazer	Não se deixe amedrontar
	Fui eu quem criou a terra
Tá vendo aquele colégio, moço?	Enchi o rio, fiz a serra
Eu também trabalhei lá	Não deixei nada faltar
Lá eu quase me arrebento	
Fiz a massa, pus cimento	Hoje o homem criou asa
Ajudei a rebocar	E na maioria das casas
	Eu também não posso entrar
Minha filha inocente	Fui eu quem criou a terra
Vem pra mim toda contente	Enchi o rio, fiz a serra
"Pai, vou me matricular"	Não deixei nada faltar
Mas me diz um cidadão	Hoje o homem criou asas
"Criança de pé no chão	E na maioria das casas
Aqui não pode estudar"	

Eu também não posso entrar".

2. UM PEDREIRO EM NOVA YORK – Apagão Maluco

Tá vendo aquele edifício, moço
um avião vai bater lá
vai ser uma aflição
uma grande explosão
o prédio vai desabar

Na hora do confronto
olho pra cima e fico tonto
quando eu vejo outro avião
eu fiquei admirado
todo mundo apavorado
não dá nem pra acreditar

O meu mundo está perdido
eu vou pra casa entristecido
sem saber o que fazer
e pra aumentar meu tédio
derrubaram aqueles prédios que eu ajudei a
fazer

Tá vendo o Pentágono, moço
um avião vai cair lá
lá eu quase me arrebento
fiz a massa, pus cimento
ajudei a rebocar
muita gente inocente
majores e tenentes
ninguém sabe onde está

Culpa de um cidadão que mora no
Afeganistão
e quer mandar tudo pro ar
esta dor doeu mais forte eu sou um
pedreiro em Nova Iorque
agora o que eu vou fazer
enquanto o ataque começava
os americanos que chegavam sem saber
que iam morrer

Tá vendo aquele envelope, moço
ele pode te matar também
lá tem vírus do antraz
vai morrer se respirar
o pó branco do Bin Laden
guerrear não vale a pena
esse é um grande problema que o mundo
vai enfrentar

Foi aonde o Bush disse Osama deixa de
tolice nós vamos te bombardear
Foi você que criou a guerra
e se escondeu atrás da serra
mas nós vamos te achar
não adianta criar asas
o inferno é sua casa
pra lá nós vamos te mandar.

3. COMO UMA ONDA - composta por Lulu Santos / Néelson Motta, e interpretada por Lulu Santos

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi
um dia
Tudo passa, tudo sempre
passará
A vida vem em ondas,
como um mar
Num indo e vindo
infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu a
um segundo
tudo muda o tempo todo no
mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar

Como uma onda no mar

Como uma onda no mar

ANEXO K - REPORTAGENS

1. Saiba como surgiu a profecia do fim do mundo

Alan Hernández Pastén
BBC Mundo
18 dezembro 2012



Profecia maia para o fim do mundo está marcada para o dia 21 de dezembro

Segundo interpretações da "profecia maia", o fim do mundo está previsto para a próxima sexta-feira, dia 21 de dezembro.

A ideia de que uma hecatombe mundial de grandes proporções se abateria sobre a raça humana na entrada do equinócio de inverno, que ocorre na mesma data, vem sendo alimentada pelo menos há quatro décadas.

Mas foi nos últimos três anos que a previsão ganhou força, polarizando aqueles que acreditam piamente no fim dos tempos e os mais céticos.

A BBC Mundo, o serviço em espanhol da BBC, decidiu investigar a polêmica. Confira.

De onde vem as profecias?

As interpretações de que o fim do mundo ocorreria no dia 21 de dezembro de 2012 partiram de dois monumentos maias: a Estela 6 (uma espécie de totem), do antigo assentamento de Tortuguero (no Estado de Tabasco, no sul do México) e a Estela 1 de Cobá, em Quintana Roo. Além disso a próxima sexta-feira é o último dia do calendário criado pelos maias. Ou seja, não há registro do que viria depois disso. Na antiga civilização maia, as chamadas 'Estelas' são colunas nas quais se marcavam as datas de eventos importantes. Os monumentos também serviam como método de propaganda da elite política e religiosa.

No caso da Estela 6 e da Estela 1, o objetivo era associar datas "míticas" aos sucessos e governos da época para criar coesão e controle social.

Monumento 6 de Tortuguero



Monumento de Tortuguero

O monumento Estela 6 foi descoberto em 1957-58. Também é conhecido popularmente como "a Estela do fim de uma era", e registra o nascimento e entronização de Apho Bahlam, governador da cidade maia no século VII.

Há também referência à data "baktún 13 4 Ahau 3 Kankin" que, traduzida para o calendário gregoriano, seria equivalente ao dia 21 de Dezembro de 2012 e corresponde ao fim de um ciclo de 5.126 anos registrados na "longa contagem" do calendário maia.

"Isso não significa que o mundo vai acabar nesta data, a única coisa é que esta data vai significar o fim do ciclo baktún 13 do calendário maia", disse à BBC Mundo o arqueólogo Daniel Juárez Cossío, responsável pela ala dedicada à civilização maia no Museu Nacional de Antropologia do México.

"Ou seja, simplesmente, estamos falando do final do baktún 13 para que se comece uma nova etapa. Trata-se, no fim das contas, de um caminho novo".

O sítio arqueológico de Tortuguero foi roubado ao longo do tempo, o que dificultou seu estudo e a interpretação completa e contextualizada da Estela 6.

O Calendário Maia



Calendário maia

Trata-se de uma combinação de datas e fatos de batalhas míticas e desastres naturais que marcaram o desenvolvimento da cultura, com base em ciclos agrícolas e movimentos de estrelas como o Sol e Vênus.

O calendário não determina apenas a ordem dos dias. Em torno dele foram organizados feriados religiosos, períodos de cultivo e colheita, a escolha de nomes para recém-nascidos, sacrifícios humanos e outros aspectos importantes da cultura maia.

Cossío diz que o fim da "contagem de tempo" é simplesmente "o fim de um ciclo de pouco mais de 5 mil anos".

"Mas os maias não têm uma visão linear da história, onde há um fim irrefutável. Sua visão é cíclica, ou seja, algo termina para o início de outra coisa."

Estela 1 Cobá



Estela 1 é localizada em Cobá, uma cidade no norte de Quintana Roo, no México, que já foi uma próspera cidade maia.

Este monumento, com inscrições em todos os quatro cantos, conta a história de seus governantes.

Nesta pedra, há quatro referências ao Calendário de Contagem. Uma delas é uma inscrição mencionando o dia de 21 de dezembro de 2012. No entanto, o monumento está bastante danificado, o que impede a observação de quaisquer fatos que teriam ocorrido depois dessa data.

Quando começou a profecia?



Jogo de Bola, escultura em museu maia

Interpretações das "profecias maias" começaram a se tornar populares nos anos 70 entre pequenos grupos europeus e americanos, que, no calor do movimento

nascente da Nova Era, se aproveitaram das recentes descobertas na zona maia da península de Yucatán para criar uma filosofia de vida e, em muitos casos, um negócio lucrativo.

De um lado da moeda, vários grupos dizem que o dia 21 de dezembro vai registrar um movimento especial de planetas, mudanças na forma em que o homem se relaciona com o seu ambiente e uma transformação mental e espiritual da raça humana, que vai alcançar seu auge nesse dia.

No outro extremo, estão aqueles que dizem que, na data, desastres naturais, crises políticas e econômicas e as guerras travadas ao redor do globo causarão a derrocada da civilização moderna. Para eles, os maias teriam deixado suas marcas para nos alertar sobre tais eventos.

Grupos como o Ascensión Nueva Terra e Cambio Nueva Consciencia asseguraram que os maias previram que um raio de luz do centro da galáxia irá impactar o sol no dia 20 de dezembro de 2012, mudando sua polaridade, o que terá efeitos devastadores sobre a Terra.

Os entusiastas do fim do mundo sugerem, ainda, uma série de medidas para se preparar para "enfrentar o caminho final para a nova luz".

Essa série de previsões levou muitas pessoas ao redor do mundo a estocar alimentos, construir refúgios e dirigir-se a

terras que pertenceram à civilização mesoamericana.

O que dizem os especialistas?



Escultura maia, museu de Mérida

Segundo arqueólogos e cientistas que trabalham no estudo de civilizações antigas, os maias não faziam profecias e muito menos queriam deixar previsões para gerações futuras.

Os maias apenas determinavam o destino de uma pessoa ou de uma cidade com base no seu calendário e em suas crenças religiosas.

Nesse sentido, Cossío acredita que o dia 21 de dezembro de 2012 "não é uma profecia". "É completamente e totalmente falsa essa tese de que o mundo vai acabar com base em algo que estaria disponível. Não há nenhuma base científica e epigráfica que diz que o mundo vai acabar nesta data."

O que aconteceu com os maias?



Outra parte importante desta lenda é que, quando os exploradores europeus e conquistadores chegaram no territórios dos maias, encontraram muitos assentamentos e cidades antigas abandonados.

Isso criou uma falsa visão de que o povo maia desapareceu sem deixar vestígio, aumentando o mistério e especulação sobre essa civilização.

A verdade é que os herdeiros diretos da cultura maia ainda existem, vivendo na mesma terra que os seus antepassados.

Muitas vezes, vivem em condições de marginalização e pobreza no sul do México, Guatemala, Honduras e Belize.

2. Assalto a luz do dia em São José dos Quatro Marcos

Na tarde desta terça-feira, 31/03, mais um assalto na cidade de São José dos Quatro Marcos. De acordo com as informações dois homens armados entraram em uma Loja revendedora de

celulares na Avenida São Paulo, Centro da Cidade, e teriam praticado o assalto.

Os indivíduos entraram na loja por volta das 12:30 hs e anunciaram o assalto. Além da loja assaltaram também uma cliente que chegava no momento do assalto.

Eles levaram 60 aparelhos celulares de várias marcas e modelos da loja e da cliente uma motocicleta Honda Biz 125 cc, placa OBA 0866.

A polícia investiga o caso e qualquer informação deve ser repassada a Polícia.

3. Assaltantes 'tocam o terror' no Correio de Quatro Marcos

Momentos de terror passaram alguns clientes e funcionários dos Correios de São José dos Quatro Marcos, por volta das 16hs da tarde desta quarta-feira (29), durante o registro de um rápido assalto. Dois homens de cara limpa chegaram no local, e exigiram que todos os clientes que estavam no local, além dos funcionários se dirigissem para a sala, aonde foram amarrados na sala da tesouraria e seus pertences (anéis, brincos, pingentes), foram surrupiados pelos ladrões.

Uma das vítimas que estava em uma das salas do correio ainda tentou comunicação via celular com a polícia

militar, no entanto, com medo, preferiu não completar a chamada, e logo em seguida ouviu um disparo de um tiro, sendo posteriormente descoberta pelos ladrões e levada para junto com as outras vítimas.

A gerente da Agência sofreu pressão psicológica dos ladrões, que a todo momento apontavam revolver em sua direção e obrigando-a a abrir o cofre, como a mesma estava em estado de choque com tamanha a violência sofrida, chegou a errar a senha do cofre.

Segundo informações, outra funcionária foi chamada para abrir o cofre, pois a gerente da agência estava em estado de choque e não se lembrava da senha. Momentos após a abertura do cofre, os ladrões ainda não estavam por satisfeitos, e mandou que a vítima se ajoelhasse, ameaçando-a de morte; em desespero outras vítimas que também estavam em poder dos ladrões, imploraram pedindo para que eles fossem embora, pois já estavam com o dinheiro.

Os ladrões saíram da agência tomando rumo ignorado. O Major Ormay, Comandante da 3ª Cia informou, que a polícia com apoio de outras corporações, estava ao encalço dos ladrões.

ANEXO L - COLETÂNEA DE CHARGES



'FIM DO MUNDO'

BY ROBMAIA



Série: Noronha - o blogueiro pobre de espírito - 0072

<http://thirinhas.wordpress.com/>

mentirinhas

por Fábio Coala



www.mentirinhas.com.br

Coala

MODA DAS UNHAS EM 2012



A TENDÊNCIA PARA 2012 PODE MUDAR, SE A MODA SEGUIR O QUE DIZ NO CALENDÁRIO MAIA AS UNHAS TERÃO TONS ACIZENTADOS ASSIM COMO OS DEDOS, MÃOS, BRAÇOS ETC...

OS MAIAS

SENHOR, OS MAIAS PREVIRAM QUE O FIM DO MUNDO SERÁ EM 2012.



ACERTARAM, OS DANADOS. MAS SO PRA SACANEAR VOU ACABAR COM O MUNDO EM 3018.

naniHumor.blogspot.com **NANI**

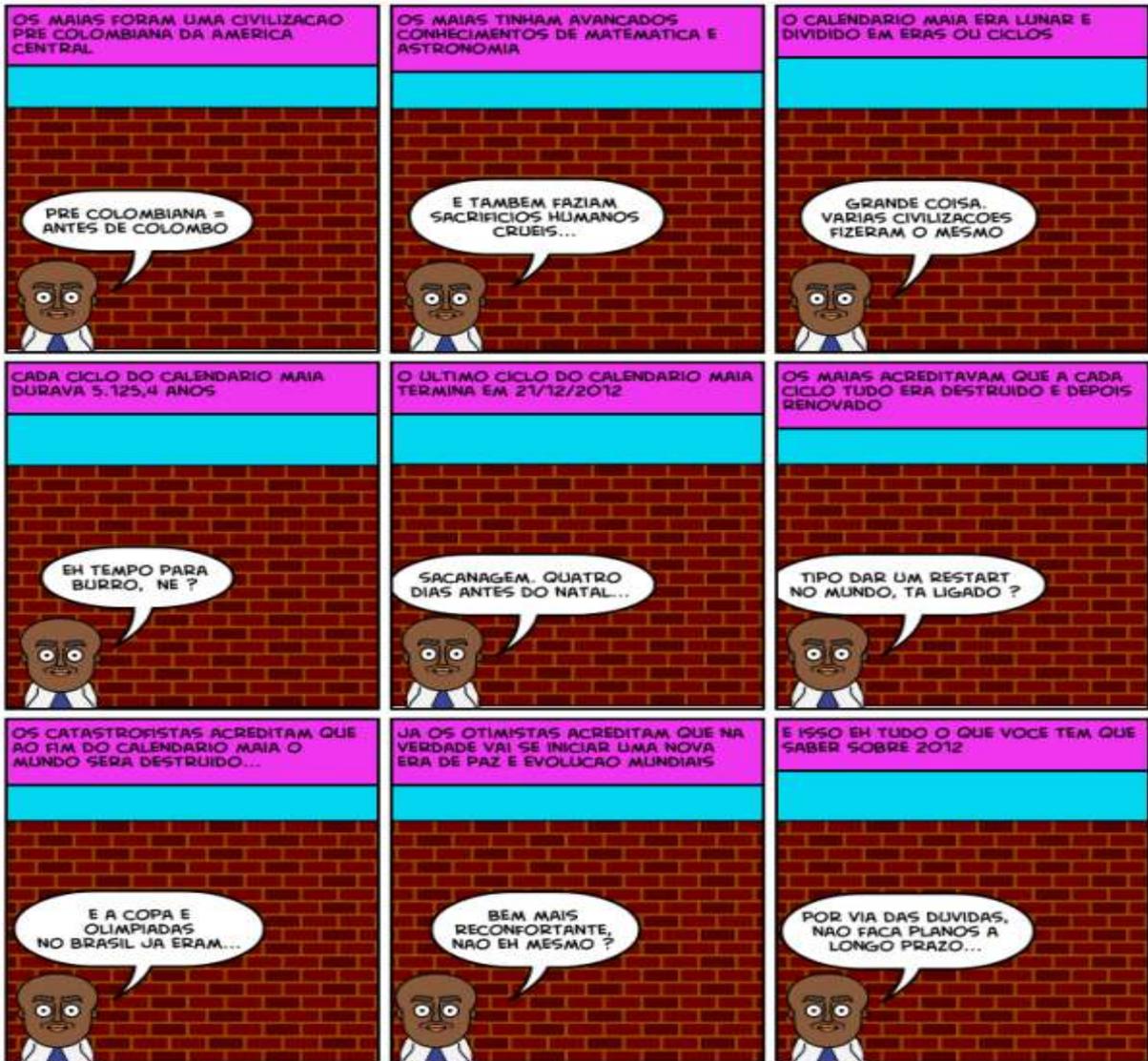
CALENDÁRIO MAIA PROFETIZA FIM DO MUNDO EM 2012



- Por isso eu não aceitei a reeleição. Seria um mandato muito curto!

DEPOKAFE EXPLICA: 2012

BY HCLAITON



WWW.BITSTRIPS.COM

Deu na web: Profecia anuncia fim do mundo para 2012!



Copyright2008 by Ed Santos



AGORA CHEGOU A NOSSA VEZ
OLIMPIADAS **rio20!6**

COPA DO
MUNDO **Brasil 2014**



LIXO LÃO



TAVA BOM DEMAIS PRA SER VERDADE
QUANDO CHEGA A VEZ DO BRASIL O MUNDO ACABA ANTES...

2012

O fim está próximo?
Confira alguns sinais de que o mundo como conhecemos está chegando ao fim:



nelson piquet 1988



Ayrton Senna 1992



Rubinho 2005



Jimmy Hendrix 1967



Slash 1985



Chimbinha 2006



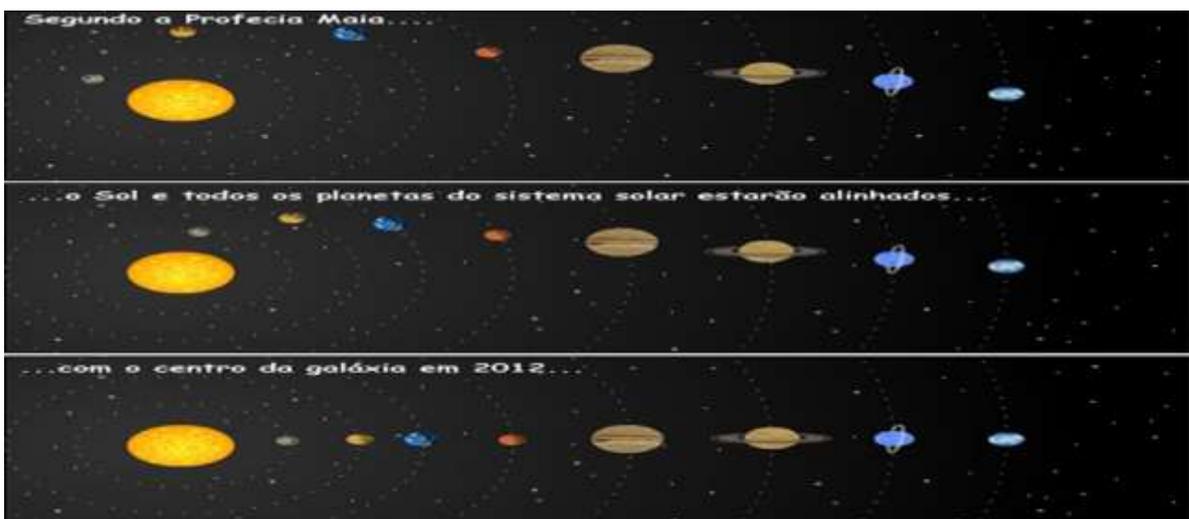
Dracula 1986



Blade 1998



Crepusculo 2008



...E ENTÃO:





Pelo menos o Segredo do Calendário Maia foi revelado.

ANEXO M - COLETÂNEA DE CAUSOS

1. ESSE É UM "CAUSO" MUITO ANTIGO MAS, ENGRAÇADO...

Em uma cidadezinha do interior havia um abacateiro carregado dentro do cemitério.

Dois amigos decidiram entrar lá à noite (quando não havia vigilância) e pegar todos os abacates.

Eles pularam o muro, subiram a árvore com as sacolas penduradas no ombro e começaram a distribuir o 'prêmio'.

Um pra mim, um pra você.

Um pra mim, um pra você.

Pô, você deixou dois caírem do lado de fora do muro!

Não faz mal, depois que a gente terminar aqui pegamos os outros dois.

Então tá bom, mais um pra mim, um pra você.

Um bêbado, passando do lado de fora do cemitério, escutou esse negócio de 'um pra mim e um pra você' e saiu correndo para a delegacia.

Chegando lá, virou para o policial:

- Seu guarda, vem comigo! Deus e o diabo estão no cemitério dividindo as almas dos mortos!

- Ah, cala a boca bêbado.

- Juro que é verdade, vem comigo.

Os dois foram até o cemitério, chegaram perto do muro e começaram a escutar...

- Um para mim, um para você...

O guarda assustado:

- É verdade! É o dia do apocalipse! Eles estão dividindo as almas dos mortos! O que será que vem depois?

- Um para mim, um para você. Pronto, acabamos aqui. E agora?

- Agora a gente vai lá fora e pega os dois que estão do outro lado do muro

2. O VELÓRIO

Aquele era o velório de Everaldino, uma rapaz moço vítima de uma congestão alimentar ocorrida depois de almoçar, num restaurante a quilo, um prato de 1 Kg e 200 g de bucho.

Os amigos e parentes velaram-no em Feira de Santana.

Já passava das dez da noite quando chegou Arinelsom, seu irmão e melhor amigo.

Ele correu até o caixão, beijou a testa do irmão, abraçou sua mãe e seu pai, consolando-os. Seu Nelson, pai do finado, não continha as lágrimas nem as lamentações.

- Ah meu filho! Por que não fui eu no lugar de seu irmão.

- Não fala isso pai! O lá de cima pode escutar.

Neste instante chegou ao velório Tobias, amigo das farras de Arinelson e de Everaldino.

Trazia numa sacola seis garrafas de cana e uma peça de mortadela inteira.

- Escutem todos. Durante toda vida o falecido nunca dispensou uma boa farra. Uma vez ele disse que gostaria que no seu velório, fizessem uma boa farra. Vamos ou não vamos fazer a vontade do "de cujus"?

Poucos instantes depois o silêncio da capela virou vozerio e gargalhadas. Arrumaram uns copos e todo mundo entrou na pinga. Fatiaram o morto, digo, a mortadela, ligaram um radinho de pilha e o arrasta-pé estava formado.

Com o cansaço da vigília e completamente embriagados, um a um dos farristas foram adormecendo.

O último a cair foi Nelson. Mais curtido pelos anos de cachaça, bebeu até a última gota. Porém antes de apagar ouviu uma estranha voz que parecia vir do outro mundo.

- Nelson, suas preces foram ouvidas.

E ele foi ao chão.

De manhã, na hora do enterro, Arinelson e Everaldino abraçavam sua mãe, enquanto ela recebia as condolências de viúva.

Próximo ao túmulo dois amigos, Noé e Serafim, companheiros das farras do que partiu, cochichavam.

- Noé, eu podia jurar que ontem a noite estava velando o Everaldino e não o seu Nelson.

- Tu sabes que eu também! Mas quem está no caixão é seu Nelson. O Everaldino tá bem vivo.

- É melhor a gente calar a boca, se não vão pensar que nós bebemos demais ontem a noite.

3. A AMIGA

- João, tu lembras da primeira vez que nos encontramos aqui neste banquinho da praça?

- Lembro sim Joaquim, era já de tardinha, o outono tava começando e as folhas das árvores caindo amareladas como se fossem prolongamento das cores do pôr de sol, como sempre acontece aqui em Paragominas.

- Pois é João, naquele dia eu estava aperreado, meio perdido na vida. E tu, num pileque que fazia gosto. Levantaste do banco trocando as pernas e tentaste subir na bicicleta, não

conseguiu. Fizeste de tudo, querias empurrá-la, carregá-la nas costas, até que a montaste. Balançaste pra cá, balançaste pra lá e enfim conseguiste. Conseguiste dar duas pedaladas e se esborrachar no chão. A praça toda caiu na maior gargalhada. E você querendo mostrar que não estava bêbado, deste um espetáculo a parte para o povão, levantando e caindo embolado na bicicleta não sei quantas vezes, até não levantar mais. Não consigo esquecer, foi muito engraçado.

- É meu amigo, pois tu nem sabes o que se passou naquele dia. Fazia uns dias que eu vinha aqui na praça, sentava nesse banco e via uma linda moça sentada naquele banco ali da frente. Como ela era bonita, formosa e deixava o tornozelo a mostra, eu fiquei encantado. Mas não é que veio um velho e sentou em cima dela. Eu não entendi nada. Ela não havia se levantado e nem tampouco saído de lá. Aí todo dia eu voltava e lá estava ela. Parecia que só eu a via. E foi assim, pensei até que tava ficando maluco. Naquele dia sentei aqui com uma garrafa de "manguaça" e resolvi pagar pra ver. Fiquei encarando-a insistentemente.

Pela primeira vez ela sorriu para mim. Fiquei todo prosa. Não demorou muito veio alguém e sentou sobre ela. Aí eu não aguentei e olhando-a espantado dei a primeira golada, a segunda e quanto mais ela olhava para mim e ria mais eu levava o gargalo à garganta. Quando resolvi ir ao encontro dela, ela sorriu mais uma vez e como nuvem desmanchou-se no ar, sumiu. Eu não sabia se tava mamado demais ou se tinha visto um fantasma. Levantei-me e foi aquele vexame histórico que você bem se lembra.

- É João, disso eu me lembro bem e foi muito divertido. Eu que estava aporrinhado, saí daqui rindo um bocado. E por falar nisso João, estamos aqui os três, papo vai papo vem e tu até agora não me apresentou sua amiga aí do lado. Vai me dar a honra?

- Que amiga?

4. O ASSASSINATO

Prezados Senhores, está aberta a sessão do Tribunal de Júri de Marumbi. Senhor Promotor Redealdo Delane, queira apresentar o caso. - Falou o juiz Leiniades Facto.

_ Senhoras e senhores, o caso é simples e requer condenação imediata do réu. O senhor Jocelino dos Patos, usando de ignóbil ardil, subtraiu a vaca de nome Chupeta da fazenda do Coronel Praxedes e assassinou-a.

_ Dr. Juiz Leiniades Facto, meu cliente é inocente. Gostaria que ele contasse sua versão dos fatos. - Entreviu o advogado de defesa Dr. Abelardo Palermo.

_ Dr. Abelardo Palermo, dê a palavra a seu cliente.

_ Sr. Jocelino, queira expor os fatos para o Júri.

_ Eu não matei ninguém, a vaca Chupeta saiu por livre espontânea vontade da fazenda do coronel Praxedes. Eu apenas mostrei o bilhete assinado pelo coronel, pedindo para que levasse a vítima para o matadouro do Dr. Promotor Redealdo.

_ Isso é um absurdo, não mandei bilhete nenhum – falou o promotor – que venha aqui o chefe do matadouro para esclarecer esta calúnia.

_ Com licença, sou Firmino Machado, o chefe do matadouro. Declaro que o passamento da chamada vaca Chupeta ocorreu sem dor. Era Domingo de manhã, eu estava em casa e recebi ordens por escrito do Sr. Promotor para fazer o serviço. Como me foi mandado, enviei as partes da finada para o açougue do advogado de defesa, Dr. Abelardo.

_ Novamente mentiras, não mandei bilhete nenhum. Eu queria saber o que o advogado, Dr. Abelardo, como receptor dos despojos da vítima, tem a dizer sobre o caso. Naquele dia, eu já estava me arrumando para ir ao casamento da filha do Dr. Juiz com o filho do coronel Praxedes. Foi quando recebi um bilhete do Dr. Promotor para que acabasse com o corte da vítima, que agora sei ser a assassinada vaca Chupeta, pois a dita estava irreconhecível. Paguei bom preço e a revendi a preço módico ao Dr. Juiz, para que fosse servida no churrasco do casamento.

_ OH! - Exclamaram os presentes ao tribunal.

_ Silêncio na corte – falou o Juiz.

_ Senhor Juiz, mais calúnias contra mim, porém agora vemos, que ao que tudo indica, o senhor é o verdadeiro mandante do crime.

_ Eu? Pois saiba que comprei a carne da falecida por bom preço, de boa fé. Não imaginava que era carne de um crime, digo, fruto de um crime. Contudo, as provas indicam o senhor, Senhor Promotor, como o mandante do crime.

_ Se eu, que não mandei bilhete nenhum, sou o mandante, o Sr. Juiz juntamente com o Sr. Advogado são os receptores dos despojos da assassinada, os quais foram servidos e degustados no casamento de sua filha, meritíssimo, com o filho do coronel, outro receptor.

_ Espera aí, a vítima é a minha vaquinha, a saudosa Chupeta, - pronunciou-se o Coronel Praxedes - como posso ser eu o acusado. Se é assim, que se prenda a todos. O Juiz, o Promotor, o Advogado, o Júri, formado pelas tias, primas e pela avó, respectivamente dos antes citados, assim como o público presente, já que todos estavam no casamento e deglutiram os restos mortais da assassinada.

A confusão estabeleceu-se no tribunal, com uns acusando aos outros. Quando a pancadaria parecia que ia iniciar-se, uma grande nuvem de fumaça, cheirando a churrasco, surgiu no

recinto.

De dentro da nuvem apareceu o espectro da vaca Chupeta. Todos recuaram assustados. A vaca então pronunciou-se.

_ Para que a verdade seja restabelecida, tenho a declarar que fui eu que escrevi os bilhetes incriminando o Promotor. Eu queria me vingar dele, que quando pequeno vinha mamar nas minhas tetas e me botou este nome horrível pelo qual sou conhecida. Desgostosa da vida, depois de tanto ser chamada de Chupeta, resolvi me suicidar. Como podem ver, não houve assassinato prezados senhores...

Quando a vaca olhou em volta, não havia mais ninguém no Tribunal de Júri da Cidade de Marumbi.

5. AS SARDINHAS

Dois compadres conversavam à beira de um riacho lá pelas bandas de Uberaba.

- Zé, tempos bons eram aqueles quando eu tinha sua idade.

Isso já faz mais de 40 anos.

- Chico, tempos bons são agora, cê não vê o patrão, tem aquela tal de "parambólica" que pega até os canais de lá do outro lado do mundo, tem "seu lular" que fala que nem telefone.

- Não é disto que estou falando. Quando era jovem que nem ocê, eu sentava na beira desse rio com minha varinha e pescava um mundão de peixe.

- Cê tá no passado. Quando eu vou pra Santos, visitar meus parentes, a gente sai pra pescar de lancha que tem até um tal de "com puta dor" que acha os cardumes em baixo d'água.

- Com vara que era bom. Eu sentava na beira desse rio e me enchia de peixes. No dia seguinte eu vendia tudo. Nunca peguei menos de três caminhões cheinhos de sardinha.

- Sardinha?

- É, e tu não sabes, um dia, atrás das sardinhas, veio um tubarão.

Comeu a minhoca, o anzol, a linha, a varinha e quase comeu meu braço. Fiquei com tanta raiva que pulei em cima dele e dei-lhe aquela coça, nunca mais o "mardito" voltou.

- Eu num sabia que aqui em Uberaba dava tubarão.

- Naquele tempo tinha, eu não tô falando, tempo bom era aquele.

- Qual nada, hoje é que é bom. Mas em falar em sardinha, da última vez que fui a Santos, nós saímos para pescar de barco.

Pescamos até acabar a isca e nada de peixe. No caminho de volta achamos uma ilha, lá tinha tanta sardinha no mar que pescamos até encher o barco. E naquela ilha era tudo grande. A

sardinha menor que pegamos tinha quatro metros.

- Quatro metros?

- É uai, as pequenas eram filhotes ainda.

- Mas com que iscas vocês pescaram?

- A gente teve de inventar. Junto das pedras que cercavam a ilha, tava cheio daquelas baratas que ficam ali nas pedras rente ao mar.

- Sim, e então?

- Pra pegar as sardinhas de 4 metros, tivemos que usar as baratas de 1 quilo.

6. O EMPRESÁRIO E O MINEIRIM!

Num certo dia, um empresário viajava pelo interior de Minas.

Ao ver um peão tocando umas vacas, parou para lhe fazer algumas perguntas:

- Acha que você poderia me passar umas informações?

- Claro, sô!

- As vacas dão muito leite?

- Qual que o senhor quer saber: as maiáda ou as marrom?

- Pode ser as malhadas.

- Dá uns 12 litro por dia!

- E as marrons?

- Tamém uns 12 litro por dia!

O empresário pensou um pouco e logo tornou a perguntar:

- Elas comem o quê?

- Qual? As maiáda ou as marrom?

- Sei lá, pode ser as marrons!

- As marrom come pasto e sal.

- Hum! E as malhadas?

- Tamém come pasto e sal!

O empresário, sem conseguir esconder a irritação:

- Escuta aqui, meu amigo! Por que toda vez que eu te pergunto alguma coisa sobre as vacas você me diz se quero saber das malhadas ou das marrons, sendo que é tudo a mesma resposta?

E o matuto responde:

- É que as maiáda são minha!

- E as marrons?

- Tamém!

7. INDO PARA A PESCARIA...

Os dois mineiros se encontram no ponto de ônibus em Cocalinho para uma pescaria.

- Então cumpade, tá animado? pergunta o primeiro.

- Eu tô, home!

- Ô cumpade, pro mode quê tá levano esses dois embornal?

- É que tô levano uma pingazinha, cumpade.

- Pinga, cumpade? Nós num tinha acertado que num ia bebê mais?!

- Cumpade, é que pode aparece uma cobra e pica a gente. Aí nós desinfeta com a pinga e toma uns gole que é pra mode num sinti a dô.

- É... e na outra sacola, o que qui tá levano?

- É a cobra, cumpade. Pode num tê lá...

8. MINEIRIM COMPRANDO PASSAGEM

O mineirin vai a uma estação ferroviária para comprar um bilhete.

- Quero uma passage para o Esbui - solicita ao atendente.

- Não entendi; o senhor pode repetir?

- Quero uma passage para o Esbui!

- Sinto muito, senhor, não temos passagem para o Esbui.

Aborrecido, o caipira se afasta do guichê, se aproxima do amigo que o estava aguardando e lamenta:

- Olha, Esbui, o homem falou que prá ocê não tem passagem não!

9. A PESQUISADORA E O MINEIRIN

Uma pesquisadora do IBGE bate à porta de um sitiozinho perdido no interior de Minas.

- Essa terra dá mandioca?

- Não, senhora. - responde o roceiro.

- Dá batata?

- Também não, senhora!

- Dá feijão?

- Nunca deu!
- Arroz?
- De jeito nenhum!
- Milho?
- Nem brincando!
- Quer dizer que por aqui não adianta plantar nada?
- Ah! ... Se plantar é diferente.

10. CAIPIRA NA REVOLUÇÃO - Causo contado por Rui Bertoti

Na Revolução de 1932, um caipira paulista que morava na divisa com o Paraná viu um bando de soldados chegar. Quando lhe perguntaram se ele era de São Paulo ou do Paraná, ele, imaginando que eram de fora, respondeu:- Sou do Paraná, uai!

– Ah, é do Paraná? Nós somos paulistas. Desce o porrete nele!

Quinze dias depois, outro bando de soldados diferentes chegou e fizeram a mesma pergunta.

– Eu sou de Sum Paulo – responde o caipira.

– Ah, é paulista! Pois nós somos gaúchos! Desce o porrete nele!

Quinze dias depois, ainda moído de pancadas, o caipira viu chegar outro bando de soldados.

– Ei capiau, você é de São Paulo ou do Rio Grande do Sul?

E o caipira, ressabiado:

– Ah, eu sou de ocêis, uai!...

11. A PACIÊNCIA DO MINEIRO

Lá pro lado de Belo Horizonte tem uma rocinha que fica na beira da BR-040, estrada pro Rio de Janeiro. Todo dia, três mineirinhos amigos se acoram no capim pra pitar um fumo de rolo. Uma tarde, passou um carrão em disparada, deixando um rastro de poeira e óleo diesel.

Uma hora depois, um dos mineirinhos falou:

– Era um Ford...

Continuaram em silêncio, fumando um cigarrinho de palha, até que duas horas mais tarde, o outro mineirinho respondeu:

– Era não... era um Chevrolet.

Pitaram mais um pouco e três horas depois, o terceiro mineirinho levantou-se devagar, bateu a poeira da roupa e disse para os outros dois:

– Bão, eu vô imbora, porque detesto discussão.

12. A CRIATURA DA SERRINHA DE SANTA MARIA

No município de Quixeramobim, há décadas, um certo morador chamado Antônio andava como de costume pela região. De repente, depara-se com um ser desconhecido e por curiosidade resolve ir até ele para ver o que seria.

Quando ele se aproxima, encontra um bicho muito estranho, com aproximadamente um metro de altura. Quando percebe a presença do seu Antônio, a criatura foge desesperadamente daquele local.

Passados os dias, o Sr. Antônio logo começa um relacionamento. Noivou, casou-se e teve filhos. Tempos depois, alguns moradores daquela região comentaram sobre um suposto ser que andava criando caos por ali.

A aparição estava matando os animais e bebendo o sangue das galinhas e porcos.

Certo dia, os moradores escutaram o alvoroço dos cachorros que brigavam com um bicho muito estranho, dele ouviam-se uns sons como se fossem uns sinos pequenos. Logo depois, ele foge mata a dentro. Seu Antônio pega sua espingarda e vai atrás do mesmo, levando seus cachorros. Andando na mata, ele acaba encontrando o ser. Os cachorros entraram dentro de um olho d'água e o atacaram, mas não conseguiam deter o bicho.

A solução foi seu Antônio disparar um tiro com sua espingarda. Logo depois de ser atingido, a criatura saiu correndo em direção aos pés de seu Antônio, onde veio a morrer.

Os moradores, ao ouvir o disparo do tiro, correram imediatamente para o local. Chegaram lá e logo se espantaram, pois sua aparência física parecia com a de seres humanos, sua orelha, seus pés e sua sobrancelha. Os braços eram colados ao peito, sua curvatura era côncava e em seu corpo não existia a presença de pelos.

Eles levaram o corpo do desconhecido e o puseram em cima de um formigueiro, mas as formigas não o devoraram, nem os urubus o desejaram, acabou se decompondo apenas com o calor do sol.

Depois desse ocorrido, muitos tentaram sem sucesso descobrir o que era o ser estranho da Serrinha de Santa Maria.

13. ORAÇÃO DE PARIDEIRA

No tempo em que as mulheres tinham os filhos nas suas próprias casas, com as famosas

parteiras, o risco era muito grande tanto para a criança quanto para a parturiente. Sabendo disso, as mulheres se agarravam com todo tipo de mezinhas e orações.

Era muito conhecido no interior do Ceará, um velho que vagava de cidade em cidade, num cavalo alazão, levando uma bendita e famosa oração “parideira”. Onde o velho chegava, já ansiosamente aguardado, era uma festa para as mulheres prenhas do lugar.

Mas o velho tinha as suas exigências. Além de boa hospedagem e alimentação para ele e seu cavalo, ninguém podia mexer na trouxinha de pano, pendurada num cordão, onde era embalada a milagrosa oração e nem ele dizia o que lá estava escrito.

Na hora do parto, bastava a parturiente colocar o poderoso artefato no pescoço e pronto, a criança nascia sem nenhum problema, saúde boa para mãe e filho e tudo bem. Sorte ou não, sempre dava certo e a oração do velho ficava cada vez mais famosa e requisitada.

Mas num belo dia, uma das amigas de uma parturiente, aproveitando-se da distração do velho, resolveu abrir a trouxinha para ver o teor da oração e quase morre de espanto. Estava escrito, em quase ilegível caligrafia: “Comendo eu e meu cavalo alazão, pouco me importo se essa mulher vai parir ou não!”

14. CAUSOS DE SEU LUNGA

Seu Lunga estava tirando as goteiras, (defeitos das telhas) de sua casa. Aí um curioso passou e perguntou:

-Tá tirando as goteiras seu Lunga?

Ele responde:

-Tô não, tô é fazendo.

E saiu feito um louco em cima da casa quebrando as telhas.

Um sujeito vai até a loja do Seu Lunga e pediu uma porca de determinado tamanho, seu Lunga ocupado respondeu:

- Procure naquela caixa.

E o sujeito começou a procurar e no meio de tantas peças nada de ele conseguir achar a porca que ele queria, então exausto falou para Seu Lunga:

- Seu Lunga, não consegui achar a porca...

Indignado, Seu Lunga foi até a caixa, procurou a tal porca e a achou, então virou-se para o

rapaz e respondeu:

- Eu não te disse que a porca tava aqui [...]!!!

Seguidamente jogou a porca novamente na caixa e a misturou com as outras peças. Aí Lunga fala:

- Agora procura de novo direito que você acha!!!

Seu Lunga chega em casa e as suas filhas estão lavando a sala.

- Pai, dá pra você pular a janela do quarto? Nós estamos lavando o chão da sala...

Seu Lunga sai “espumando” e a partir desse dia só entra em casa pulando pela janela do quarto.

Seu Lunga vai saindo da farmácia, quando alguém pergunta:

-Ta doente, seu Lunga?

- Quer dizer que seu fosse saindo do cemitério eu tava morto!!!

15. GRAND CANYON PARAIBANO

Chegou a Patos PB, um americano muito arrogante e conversador. Sobre tudo que se falasse, ele dizia: na América isso aí é muito maior ou muito mais interessante, em fim, tudo nos Estados Unidos era superior. Ninguém aguentava mais a mania de grandeza do gringo. Benito de Castro, o homem mais espirituoso que conheci, ouvia atento o americano contar que o Gran Canyon era muitíssimo interessante.

- Se você, por exemplo, grita dois! O eco faz: dois, dois, dois..... repete 46 vezes. Disse o americano.

Benito, achando muito as 46 vezes, emendou:

- Pois aqui, na minha fazenda em Condado tem um pequeno canyon muito mais interessante que esse seu aí.

- Não pode ser. Mais interessante? Como?

- Se você grita dois mais dois! O eco faz: quaaaaatro.

O americano nunca mais contou vantagem.

16. ÊTA CABOCLO MISERÁVEL - Causo contado por Rolando Boldrin

Lá em São Joaquim da Barra (lá venho eu com minha terra de novo), tinha o Abílio Estori. Muitos inventaram causos da miserabilidade dele. Quando a gente fala em miserável, é aquele camarada que não rói a unha porque dói. É aquele que, de graça, não dá nem bom dia... etc. e tal.

Sobre o tal Abílio, chegaram a contar dele uma escabrosa. Imaginem os senhores que contam por lá que, um certo dia, o nosso personagem estava com dor de cabeça. Naquela época, era comum tomar o famoso Melhoral para qualquer dor.

Então, isso posto, conta-se que o Abílio, estando com dor de cabeça, teria amarrado na ponta de uma linha bem fina de costura um comprimido de Melhoral. E tomado o comprimido em seguida com um gole de água. Assim que a dor de cabeça passou, o Abílio teria puxado pra fora o Melhoral, para guardá-lo para outra ocasião. Outra dor. Era muito econômico o nosso querido Abílio.

Outra atribuída a ele era nos tempos da bicicleta motorizada. Aquelas que tinham um motorzinho no cano central. Pois bem. Contam que ele descia a rua principal que era um pouco declinada, com o motorzinho ligado, fazendo aquele barulhinho característico de motor...brrr...brrrrrr...De vez em quando (dizem), o Abílio desligava o tal motorzinho e substituía o seu barulho característico por um ruído igual, só que feito pelos lábios, pela boca... brrrrr... brrrrr...Era muito econômico o nosso Abílio.

Agora, pra encurtar nossos causos, aqui vai uma do saudoso Pedro Chediak, que dizem era muito miserável também. No bom sentido da nossa lembrança querida desse personagem histórico da minha terra.

Pois bem. Lá vem o sêo Pedro numa caminhonete na estrada. Ao ver um caboclo na bêra do caminho, como quem pede carona, este sêo Pedro toma a iniciativa de parar o veículo e oferecer (vejam só) a tal carona.

PEDRO – Pra onde o senhor está indo, amigo?

CABOCLO – Pra fazenda do Lageado, moço.

PEDRO – Entre aqui, que eu lhe levo até o seu destino.

CABOCLO – Obrigado, cidadão... Muito obrigado pela gentileza.

O caboclo subiu na caminhonete. Prosa vai, prosa vem, que lá na minha terra se gosta muito de prorear, o sêo Pedro de repente diz ao caboclo:

PEDRO – O senhor por acaso já me conhecia?

CABOCLO – Só de vista, moço.

PEDRO – Pois eu me apresento. Sou muito conhecido por essas bandas. Meu nome é Pedro Chediac.

O caboclo faz um ar de quem já ouviu falar do sêo Pedro Chediac.

PEDRO – Pois então. Veja o senhor que, na minha cidade, dizem que sou muito miseráve. Mas é intriga. Pois eu mesmo não lhe ofereci carona, agora mesmo? Intão. Eu não sou miseráve nada. Eu sou muito bom. Veja bem: sou uma pessoa tão dadivosa... portanto, não sou miseráve, que isso fosse verdade.... eu quero que, por um castigo, uma jamanta dessas bem grandes e pesadas passe por cima de nós dois, agora mesmo. Neste instante.

CABOCLO (no ato) – Ô moço! O sinhô qué fazê o favô de encostá a sua caminhonete... Eu quero apeá... agora mesmo. Bem depressa!!!

17. O ROUBO DO RELÓGIO - Causo contado por Rolando Boldrin

Naquele arraial do Pau Fincado, havia um sujeitinho danado pra roubar coisas. Às vezes galinha, às vezes cavalo, às vezes coisas miúdas. A verdade é que o dito cujo era chegado em surrupiar bens alheios.

Todo mundo daquele arraial já estava até acostumado com os tais furtos. E a coisa chegou a tal ponto de constância que bastava alguém da por falta de qualquer objeto e lá vinha o comentário: ``Ah, foi o Justino Larápio``.

E foi numa dessas que sumiu o relógio do cumpadi João, um cidadão por demais conhecido por aquelas bandas do Pau Fincado. Foi a conta de sumir o relógio dele para o dito cujo correr pra delegacia mais próxima e dar parte do fato.

O delegado pediu que o sêo João arranjasse três testemunhas para lavrar o ocorrido e então prender o tal ladrãozinho popular. Arranjar três testemunhas de que o tal Justino havia surrupiado qualquer coisa era fácil, dado a popularidade do dito cujo pra esses afazeres fora da lei.

A cena que conto agora transcorreu assim, sem tirar nem pôr. Intimado o Justino, eis ali, ladrão, vítima e três testemunhas:

DELEGADO (para a primeira testemunha) – O senhor viu o Justino roubar o relógio do sêo João, aqui presente?

TESTEMUNHA 1 – Dotô. Vê, ansim com os óio, eu num posso dizê que vi. Mas sei que ele é ladrão mêmo. O que ele vê na frente dele, ele passa a mão na hora. Pode prendê ele dotô!

DELEGADO (para a segunda testemunha) – E o senhor? Viu o Justino roubar o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 2 – Óia, dotô ...num vô falá que vi ele fazê isso, mas todo mundo no arraiá sabe que ele róba mêmo, uai. Pode prender sem susto. Eu garanto que foi ele que robô esse relógio.

DELEGADO (para a última testemunha) – E o senhor? Pode me dizer se viu o Justino roubar o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 3 – Dotô, ponho a mão no fogo si num foi ele. Prende logo esse sem vergonha, ladrão duma figa. Foi ele mêmo!

DELEGADO – Mas o senhor não viu ele roubar? O senhor sabe que foi ele, mas não viu o fato em si?

TESTEMUNHA 3 – Num carece de vê, dotô! Todo mundo sabe que ele róba. Pode preguntá pra cidade intêra. Foi ele. Prende logo esse peste!

DELEGADO (olhando firme para o Justino) – Olha aqui, Justino. Eu também tenho certeza de que foi você que roubou o relógio do sêo João. Mas, como não temos provas cabíveis, palpáveis e congruentes.... você está, por mim, absolvido.

JUSTINO (espantado, arregalando os olhos para o delegado) – O que, dotô ? O que que o sinhô me diz? Eu tô absorvido????

DELEGADO – Está absolvido.

JUSTINO – Qué dizê intão que eu tenho que devorvê o relógio?

18. DITO PRETO E O GUARDA - Causo contado por Rolando Boldrin

Quem nunca ouviu falar do Dito Preto lá da minha terra deveras não sabe nada de mim. Pois até hoje não me apareceu amigo melhor – e ele infelizmente partiu fora do combinado, que é como eu costumo dizer. Falo sobre este personagem real que marcou muito a minha vida porque vou contar uma das suas.

O Dito tinha comprado um caminhãozinho ano 1928, Chevrolet, que era apelidado de “cabeça-de-cavalo”. O dito cujo, calhambeque, não tinha mais onde estar estragado. Sem para-choque dianteiro ou traseiro, sem portas, carroceria podre, toda torta, pintura enferrujada que não dava nem pra ver a cor do bicho. Enfim, era aquele despropósito de viatura.

Mas, como o motor estava retificado, e esses motorzinhos vão longe até não sei quando, para o que ele queria de sua serventia tava pra lá de bom. Era só para o trabalho de puxar cana nas fazendas da redondezas, e isso ele aguentava bem.

Aos sábados, que era dia de folga do Dito – e é num desses dias em que se passa o nosso causo -, o Dito como sempre toma o rumo da Via Anhanguera, que leva até o rio Sapucaí, que

está bem pertinho da nossa terrinha, que é São Joaquim da Barra, que foi onde eu e o Dito nascemos já faz um tempão.

Pois bem: ao pegar a referida estrada, num trecho onde estava sendo inaugurada uma melhoria no asfalto, eis que aparece, para surpresa do Dito, um enorme guarda rodoviário, fazendo sinal para ele, o Dito, encostar.

Dito foi com seu caminhãozinho para a direita da estrada e, lá embaixo, depois de rodar uns 100 metros, foi que parou com tudo. Não se ouvia mais nem o ronco do motor do calhambeque, que era aquela coisa sem definição, de tanto se misturar com o barulho de lata velha e carroceria podre. O diálogo que se seguiu entre ele e guarda, depois de o mesmo ter andado muito pra chegar até o lugar, foi assim:

GUARDA – Boa tarde (eram 6 da tarde, que é hora de pescaria).

DITO – Boa tarde, sim sinhô.

GUARDA – Vamos ver se está tudo em ordem?

DITO – Vamo sim, sinhô. Tô aqui pra colaborá com a polícia.

GUARDA – A carta?

DITO – Que carta, são guarda?

GUARDA – A carta de motorista, ué. Que carta poderia ser?

DITO – Ahn... essa, num tenho não. Num deu tempo d´eu cumprá a carta ainda.

GUARDA – Documento do carro?

DITO – Que documento?

GUARDA – Documento de propriedade do carro. Documento que prova que o carro é seu.

DITO (ofendido) – Pelo amor de Deus! O carro é meu. Comprei ele à prestação do Coroné Lindário. Pode perguntá lá em São Joaquim. Todo mundo me cunhece.

GUARDA (já meio impaciente) – Mas o senhor tem que ter esse documento, meu amigo. Quer dizer que não tem?

DITO – Não sinhô. Esse documento, também num tenho não. Mas assim que eu pudé eu compro ele também...

GUARDA (indo à frente do caminhãozinho) – Ascenda os faróis.

DITO – O sinhô vá descurpá. O faró da esquerda tá queimado. E o da direita tá sem luz.

GUARDA – O senhor não tem nem pára-choque! É o que estou vendo.

DITO – Não, sinhô. Onde eu trabaio num pricisa. Num tem choque cum nada. É nas fazenda, puxando cana.

GUARDA – Buzina? O senhor tem?

DITO – Não, sinhô . num tenho também não. Num vô mentí pro sinhô. O sinhô acha que eu

vô gastá dinheiro cum supérfuô?

GUARDA (já meio irritado com tudo) – Eu espero que, pelo menos, breque o senhor tenha.

DITO – Se eu tivesse breque tinha parado lá atrás, quando o sinhô mandô!

GUARDA (já puto) – Não tem breque também, não é?

Pois bem: o senhor não tem carta, não tem documento, não tem farol, não tem buzina, não tem breque... Olha, meu amigo, se eu for multar o senhor, nem vendendo este caminhão vai dar pra pagar tanta multa. Onde o senhor está indo agora?

DITO (calmo) – Tô indo pescá uns peixinho no Sapucaí, que fica logo ali, ó.

GUARDA (puto, mas muito compreensivo) – Vamos fazer uma coisa. Faz de conta que eu não vi o senhor. Pode ir embora com o seu “veículo”.

DITO (calmamente, do seu jeito gaiato) – Então, sêo guarda, me faz um favô. Dá uma impurradinha no bicho que eu tô sem bateria tomém...

Contava o Dito que o guarda, numa boa, empurrou sozinho o tal “cabeça-de-cavalo” Chevrolet.

Sites visitados para a seleção dos causos:

<http://jataovaqueiro.blogspot.com.br/search/label/Causo%20de%20Lunga>

http://www.xeriff.com/wkx/index.php?title=ESSE_%C3%89_UM_%22CAUSO%22_MUITO_ANTIGO_MAS,_ENGRA%C3%87ADO

<http://www.almadepoeta.com/livros/causos>.

<http://gatadocecomomel.blogspot.com.br/2012/10/causos-nordestinos.html>

<http://momentoskatia.blogs.sapo.pt/61386.html>

<http://casosecausosliceu.blogspot.com.br/>

<http://fatoscontados.blogspot.com.br/2010/07/um-causo-nordestino.html>

<http://www.sabertudo.net/contos-e-causos-de-caipiras-as-melhores.html>

http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1

ANEXO N - POEMAS

1. CONVITE - José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

2. OU ISTO OU AQUILO - Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é o melhor: se é isto ou aquilo.

3. MAR PORTUGUÊS - Fernando Pessoa

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.
 Quem quer passar além do Bojador
 Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
 Mas nele é que espelhou o céu.

4. NAMORO A CAVALO - Álvares de Azevedo

Eu moro em Catumbi: mas a desgraça,
 Que rege minha vida maldada,
 Pôs lá no fim da rua do Catete
 A minha Dulcinéia namorada.

Fui mesmo sujo ver a namorada...

Alugo (três mil réis) por uma tarde
 Um cavalo de trote (que esparrela!)
 Só para erguer meus olhos suspirando
 A minha namorada na janela...

Mas eis que no passar pelo sobrado,
 Onde habita nas lojas minha bela,
 Por ver-me tão lodoso ela irritada
 Bateu-me sobre as ventas a janela...

Todo o meu ordenado vai-se em flores
 E em lindas folhas de papel bordado...
 Onde eu escrevo trêmulo, amoroso,
 Algum verso bonito... mas furtado.

O cavalo ignorante de namoro,
 Entre dentes tomou a bofetada,
 Arrepia-se, pula e dá-me um tombo
 Com pernas para o ar, sobre a calçada...
 Dei ao diabo os namoros. Escovado
 Meu chapéu que sofrera no pagode...
 Dei de pernas corrido e cabisbaixo
 E berrando de raiva como um bode.

Morro pela menina, junto dela
 Nem ousou suspirar de acanhamento...
 Se ela quisesse eu acabava a história
 Como toda a comédia - em casamento...

Circunstância agravante. A calça inglesa
 Rasgou-se no cair de meio a meio,
 O sangue pelas ventas me corria
 Em paga do amoroso devaneio!...

Ontem tinha chovido... Que desgraça!
 Eu ia a trote inglês ardendo em chama,
 Mas lá vai senão quando... uma carroça
 Minhas roupas tafuis encheu de lama...

Eu não desanimei. Se Dom Quixote
 No Rocinante erguendo a larga espada
 Nunca voltou de medo, eu, mais valente,

ANEXO O - COLETÂNEA DE CRÔNICAS

1. O HOMEM NU – Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o

tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

2. NEGÓCIO DE OCASIÃO - Fernando Sabino

Quando mandou colocar mármore no chão de seu apartamento, o vizinho de baixo veio reclamar. Às oito horas da manhã os operários começavam a quebrar mármore em cima de sua cabeça. Durma-se com um barulho desses!

-Está bem, está bem concordou ele, acalmando o vizinho. Vou mandar começar mais tarde. Mandou que os operários só começassem a trabalhar a partir das 9 horas. Dois dias depois tornava o vizinho.

Assim não é possível. Já reclamei, o senhor prometeu, e o barulho continua!

Mas é só por uns dias, argumentou ele:

O senhor vai ter paciência...

E mandou que os trabalhos só se iniciassem a partir das dez horas. Com isso pensava haver ter contentado o vizinho. Para surpresa sua, todavia, armado de revólver.

Ou o senhor para com esse barulho ou eu faço um estrago louco.

Olhou espantado para a arma e, cordato, convidou-o a entrar:

-Não precisa se exaltar, que diabo. Vamos resolver a coisa como gente civilizada. Eu disse que era só por uns dias... Se o senhor quiser que eu pare, eu paro. Cuidado com esse negócio, costuma disparar. Qual é o calibre?

-trinta e dois.

-Prefiro trinta e oito. Mas esse parece ser muito bom... Que marca?

-Smith-Wesson.

-Ah! Então deve ser muito bom. Cabo de madrepérola... Quanto o senhor pagou por ele?

-Cinquenta.

-Não foi caro. Sempre tive vontade de ter um revólver desses. Quem sabe o senhor me venderia?

-Não vim aqui para vender revólver, explodiu o outro, mas para lhe avisar que esse barulho...

-Não haverá mais barulho, esteja tranquilo. Agora, quanto ao revólver... Quer vender?

-O senhor está brincando...

-Não estou não, pela vida de minha mãezinha. Quer saber de uma coisa? Dou cem por ele.

Sempre tive vontade... Vamos, aceite! Cem, ali na bucha, pago na hora.

O homem começou a titubear. Olhou o revólver, pensativo: cem era um bom preço. Já pensara mesmo em vendê-lo... Olhou o dono da casa, tornou a olhar o revólver.

Toma é seu, decidiu-se.

Antes de entrar na posse da arma, o comprador foi lá dentro buscar o dinheiro e estendeu-o ao

vizinho. Depois empunhou o revólver e chegou-lhe aos peitos.

Bem, agora ponha-se daqui para fora. E fique sabendo que eu faço o barulho que quiser e quando quiser, entendeu? Venha aqui outra vez reclamar e vai ver quem é que acaba fazendo um estrago louco.

3. ATITUDE SUSPEITA - Luís Fernando Veríssimo

Sempre me intriga a notícia de que alguém foi preso “em atitude suspeita”. É uma frase cheia de significados. Existiriam atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estaria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!

— Delegado, prendemos este cidadão em atitude suspeita.

— Suspeita.

— Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?

— Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão.

— Hum. Suspeitíssimo. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.

— Mas eu não tenho o que explicar! Sou inocente!

— É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.

— Mas eu não só estava esperando o ônibus!

— Ele fingia que estava esperando um ônibus, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.

— Ah! Aposto que não havia nem uma parada de ônibus por perto. Como é que ele explicou isso?

— Havia uma parada sim, delegado. O que confirmou a nossa suspeita. Ele obviamente escolheu uma parada de ônibus para fingir que espera o ônibus sem despertar suspeita.

— E o cara-de-pau ainda se declara inocente! Quer dizer que passava ônibus, passava ônibus e ele ali fingindo que o próximo é que era o dele? A gente vê cada uma...

— Não senhor, delegado. No primeiro ônibus que apareceu ela ia subir, mas nós agarramos ele primeiro.

— Era o meu ônibus, o ônibus que eu pego todos os dias para ir pra casa! Sou inocente!

— É a segunda vez que o senhor se declara inocente, o que é muito suspeito. Se é mesmo inocente, por que insistir tanto que é?

— E se eu me declarar culpado, o senhor vai me considerar inocente?

— Claro que não. Nenhum inocente se declara culpado, mas todo culpado se declara inocente. Se o senhor é tão inocente assim, por que estava tentando fugir?

— Fugir, como?

— Fugir no ônibus. Quando foi preso.

— Mas eu não tentava fugir. Era o meu ônibus, o que eu tomo sempre!

— Ora, meu amigo. O senhor pensa que alguém aqui é criança? O senhor estava fingindo que esperava um ônibus, em atitude suspeita, quando suspeitou destes dois agentes da lei ao seu lado. Tentou fugir e...

— Foi isso mesmo. Isso mesmo! Tentei fugir deles.

— Ah, uma confissão!

— Porque eles estavam em atitude suspeita, como o delegado acaba de dizer.

— O quê? Pense bem no que o senhor está dizendo. O senhor acusa estes dois agentes da lei de estarem em atitude suspeita?

— Acuso. Estavam fingindo que esperavam um ônibus e na verdade estavam me vigiando. Suspeitei da atitude deles e tentei fugir!

— Delegado...

— Calem-se! A conversa agora é outra. Como é que vocês querem que o público nos respeite se nós também andamos por aí em atitude suspeita? Temos que dar o exemplo. O cidadão pode ir embora. Está solto. Quanto a vocês...

— Delegado, com todo o respeito, achamos que esta atitude, mandando soltar um suspeito que confessou estar em atitude suspeita é um pouco...

— Um pouco? Um pouco?

— Suspeita.

4. O ÚLTIMO A ENTRAR - - Fernando Sabino

Só são permitidos seis em pé; como é que já haviam entrado sete naquele ônibus de fim de linha em West Hampstead? É que o trocador não tinha visto.

O chofer viu, no momento de dar partida:

– Tem um sobrando aí atrás.

E não deu partida. O trocador contou os passageiros em pé: é verdade, estava sobrando um. Qual? Naturalmente o que entrara por último.

– Quem é que entrou por último?

O diabo é que haviam entrado todos praticamente ao mesmo tempo.

– Um dos senhores tem que descer.

Cada um olhou para os demais, esperando que alguém se voluntariasse. Ninguém se mexeu.

– Como é? Alguém tem de sair.

O chofer veio de lá, em auxílio do colega. Fez uma preleção sobre o cumprimento da lei, ninguém se comoveu.

– Vamos chamar um guarda – sugeriu ao trocador.

Saíram do ônibus, cada um para o seu lado, à procura de um guarda.

Um velhinho, alheio ao impasse, entrou muito lépido no ônibus, aumentando para oito o numero de passageiros em pé. Em pouco voltava o chofer, acompanhado de um guarda. O guarda foi logo impondo respeito:

– Salte o último a entrar.

O bom velhinho não vacilou: com autoridade não se brinca. Sem querer saber por que, do jeito que entrou, tornou a sair. O chofer, secundando com um olhar vitorioso a decisiva atuação do guarda, foi se aboletar de novo ao volante. Não sem uma última olhada pelo espelhinho sobre os passageiros em pé: um dois, três, quatro, cinco, seis, ué, que história é essa? Continuavam sendo sete?

– Ainda tem um sobrando.

E veio de lá, disposto a conferir. Não tinha dúvida: voltaram a ser sete.

– Um vai ter que sair.

Os passageiros continuaram firmes – cada um plenamente de acordo, desde que fosse outro a sair. Um deles, já irritado, e por estar mais perto da porta, cometeu a imprudência de deixar o ônibus para buscar de novo o guarda, que já ia longe. Os outros sugeriram ao chofer:

– Aproveita agora. Só tem seis, toca o ônibus.

Faltava o trocador, que ainda não havia voltado. O chofer convocou às pressas outro trocador nas imediações, que a companhia costumava deixar de plantão no fim da linha:

– Entra aí e vamos embora, que já estou atrasado.

O novo trocador assumiu o posto, e quando o ônibus já ia arrancando, deu com o velhinho ali firme junto ao poste:

– E o senhor?

– Esperando ônibus.

– Então entre.

O velhinho entrou, o ônibus partiu.

5. COMUNICAÇÃO - Luís Fernando Veríssimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, sabe comunicar o que você quer.

Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"

"Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..."

"Pois não?"

"Um... como é mesmo o nome?"

"Sim?"

"Pomba! Um ... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

"Sim, senhor."

"O senhor vai dar risada quando souber."

"Sim, senhor."

"Olha, é pontuda, certo?"

"O quê, cavalheiro?"

"Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um... um... Uma espécie de... como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro..."

"Ora você sabe do que estou falando."

"Estou me esforçando mas..."

"Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"

"Se o senhor diz, cavalheiro."

"Como, eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

"Sim senhor. Pontudo numa ponta."

"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

"Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."

"Sinto muito."

"Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio."

Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou débil mental, como você está pensando."

"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."

"Chame o gerente."

"Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa, que o senhor quer, é feita do quê?"

"É de, sei lá. De metal."

"Muito bem. De metal. Ela se move?"

"Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."

"Tem mais uma peça? Já vem montado?"

"É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço."

"Francamente..."

"Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra e clique, encaixa."

"Ah, tem clique. É elétrico."

"Não" Clique, que digo, é o barulho de encaixar."

"Já sei."

"Ótimo."

"O senhor quer uma antena externa de televisão."

"Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."

"Tentemos por outro lado. Para que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."

"Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."

"Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"

"Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"

"É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?"

6. CEM CRUZEIROS A MAIS - Fernando Sabino

Ao receber certa quantia num guichê do Ministério, verificou que o funcionário lhe havia

dado cem cruzeiros e mais. Quis voltar para devolver, mas outras pessoas protestaram: entrasse na fila.

Esperou pacientemente a vez, para que o funcionário lhe fechasse na cara a janelinha de vidro:

- Tenham paciência, mas está na hora do meu café.

Agora era uma questão de teimosia. Voltou à tarde, para encontrar fila maior – não conseguiu sequer aproximar-se do guichê antes de encerrar-se o expediente.

No dia seguinte era o primeiro da fila:

- Olha aqui: o senhor ontem me deu cem cruzeiros a mais.

- Eu?

Só então reparou que o funcionário era outro.

- Seu colega, então. Um de bigodinho.

- O Mafra.

- Se o nome dele é Mafra, não sei dizer.

- Só pode ter sido o Mafra. Aqui só trabalhamos eu e o Mafra. Não fui eu. Logo...

Ele coçou a cabeça, aborrecido:

- Está bem, foi o Mafra. E daí?

O funcionário lhe explicou com toda urbanidade que não podia responder pela distração do Mafra:

- Isto aqui é uma pagadoria, meu chapa. Não posso receber, só posso pagar. Receber, só na recebedoria. O próximo!

O próximo da fila, já impaciente, empurrou-o com o cotovelo. Amar o próximo como a ti mesmo! Procurou conter-se e se afastou, indeciso. Num súbito impulso de indignação - agora iria até o fim - dirigiu-se à recebedoria.

- O Mafra? Não trabalha aqui, meu amigo, nem nunca trabalhou.

- Eu sei. Ele é da pagadoria. Mas foi quem me deu os cem cruzeiros a mais.

Informaram-lhe que não podiam receber: tratava-se de uma devolução, não era isso mesmo? E não de pagamento. Tinha trazido a guia? Pois então? Onde já se viu pagamento sem guia?

Receber mil cruzeiros a troco de quê?

- Mil não: cem. A troco de devolução.

- Troco de devolução. Entenda-se.

- Pois devolvo e acabou-se.

- Só com o chefe. O próximo!

O chefe da seção já tinha saído: só no dia seguinte. No dia seguinte, depois de fazê-lo esperar

mais de meia hora, o chefe informou-se que deveria redigir um ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.

- Já que o senhor faz tanta questão de devolver.
- Questão absoluta.
- Louvo o seu escrúpulo.
- Mas o nosso amigo ali do guichê disse que era só entregar ao senhor – suspirou ele.
- Quem disse isso?
- Um homem de óculos naquela seção do lado de lá. Recebedoria, parece.
- O Araújo. Ele disse isso, é? Pois olhe: volte lá e diga-lhe para deixar de ser besta. Pode dizer que fui eu que falei. O Araújo sempre se metendo a entendido!
- Mas e o ofício? Não tenho nada com essa briga, vamos fazer logo o ofício.
- Impossível: tem de dar entrada no protocolo.

Saindo dali, em vez de ir ao protocolo, ou ao Araújo para dizer-lhe que deixasse de ser besta, o honesto cidadão dirigiu-se ao guichê onde recebera o dinheiro, fez da nota de cem cruzeiros uma bolinha, atirou-a lá dentro por cima do vidro e foi-se embora.

7. FESTA DE ANIVERSÁRIO – Fernando Sabino

Leonora chegou-se para mim, a carinha mais limpa desse mundo:

– Engoli uma tampa de coca-cola.

Levantei as mãos para o céu: mais essa agora! Era uma festa de aniversário, o aniversário dela própria, que completava seis anos de idade. Convoquei imediatamente a família:

– Disse que engoliu uma tampa de coca-cola.

A mãe, os tios, os avós, todos a cercavam, nervosos e inquietos. Abre a boca minha filha. Agora não adianta: já engoliu. Deve ter arranhado. Mas engoliu como? Quem é que engole uma tampa de cerveja? De cerveja, não: de coca-cola. Pode ter ficado na garganta – urgia que tomássemos uma providência, não ficássemos ali, feito idiotas. Peguei-a no colo: vem cá minha filhinha, conta só pra mim: você engoliu coisa nenhuma, não é isso mesmo? – Engoli sim papai! – Ela afirmava com decisão. Consultei o tio, baixinho: o que é que você acha? Ele foi buscar uma tampa de garrafa, separou a cortiça do metal:

– O que é que você engoliu: isto... Ou isto?

– Cuidado que ela engole outra. – Adverti.

– Isto! – E ela apontou com firmeza a parte de metal.

Não tinha dúvida: pronto-socorro. Dispus-me a carregá-la, mas alguém sugeriu que era

melhor que ela fosse andando: auxiliava a digestão.

No hospital, o médico limitou-se a apalpar-lhe a barriguinha, cético:

– Dói aqui, minha filha?

Quando falamos em radiografia, revelou-nos que o aparelho estava com defeito: só no pronto-socorro da cidade.

Batemos para o pronto-socorro da cidade. Outro médico nos atendeu com solicitude:

– Vamos já ver isto.

Tirada a chapa, ficamos aguardando ansiosa revelação. Em pouco o médico regressava: Engoliu foi a garrafa.

– A garrafa? – Exclamei. Mas, era uma gracinha dele, cujo espírito passava muito ao largo da minha aflição: eu não estava para graças. Uma tampa de garrafa! Certamente precisaria operar – não haveria de sair por si mesma.

O médico pôs-se a rir de mim:

– Não engoliu coisa nenhuma. O senhor pode ir descansado.

– Engoli! – afirmou a menininha.

– Voltei-me para ela:

– Como é que você ainda insiste minha filha?

– Que eu engoli, engoli.

– Pensa que engoliu. – emendei.

– Isso acontece. – sorriu o médico: – Até com gente grande. Aqui já teve um guarda que pensou ter engolido o apito.

– Pois eu engoli mesmo. – comentou ela, intransigente.

– Você não pode ter engolido – arrematei já impaciente: – Quer saber mais do que o médico?

– Quero. Eu engoli, e depois desengoli! – Esclareceu ela. Nada mais havendo a fazer, engoli em seco, despedi-me do médico e bati em retirada com toda a comitiva.

8. INFERNO NACIONAL - Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. [...] Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou:

— Qual é o lance aqui?

Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado

pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o Departamento dos Estados Unidos, achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime.

— Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até às três horas, e voltar ao forno de 200 graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que era tudo igual: a divisão em departamento era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo o lugar o regime era o mesmo; quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero, pela tarde.

O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas “Aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:

— Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia.

— E as quinhentas chibatadas? — perguntou o falecido.

— Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

9. APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA - Luís Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas

que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

10. CONVERSINHA MINEIRA – Fernando Sabino

– É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?

– Sei dizer não senhor: não tomo café.

– Você é dono do café, não sabe dizer?

– Ninguém tem reclamado dele não senhor.

– Então me dá café com leite, pão e manteiga.

– Café com leite só se for sem leite.

– Não tem leite?

– Hoje, não senhor.

– Por que hoje não?

– Porque hoje o leiteiro não veio.

– Ontem ele veio?

– Ontem não.

– Quando é que ele vem?

– Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.

– Mas ali fora está escrito “Leiteria”!

– Ah, isso está, sim senhor.

- Quando é que tem leite?
- Quando o leiteiro vem.
- Tem ali um sujeito comendo coalhada. É feita de quê?
- O quê: coalhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coalhada?
- Está bem, você ganhou. Me traz um café com leite sem leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?
- Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.
- E há quanto tempo o senhor mora aqui?
- Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso agarrar com certeza: um pouco mais, um pouco menos.
- Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?
- Ah, o senhor fala da situação? Dizem que vai bem.
- Para que Partido?
- Para todos os Partidos, parece.
- Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.
- Eu também gostaria. Uns falam que é um, outros falam que outro. Nessa mexida...
- E o Prefeito?
- Que é que tem o Prefeito?
- Que tal o Prefeito daqui?
- O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.
- Que é que falam dele?
- Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.
- Você, certamente, já tem candidato.
- Quem, eu? Estou esperando as plataformas.
- Mas tem ali o retrato de um candidato pendurado na parede, que história é essa?
- Aonde, ali? Uê, gente: penduraram isso aí...

11. GPS - Zeca Baleiro

Entrei no táxi e falei o meu destino.

- Rua Araribóia, por favor.
- Araribóia? Espera um minuto!... – rebateu o homem.

Programou então seu GPS e arrancou.

- Não precisa de GPS, amigo. Sei mais ou menos onde fica. Posso lhe orientar.

– Ah, não. Não saio mais de casa sem isto – declarou.

Resmunguei em silêncio. E lá se foi o taxista seguindo seu brinquedinho falante – “vire à esquerda”; “a 50 metros você vai virar à direita”; “daqui a 300 metros faça o retorno à esquerda”...

De repente, entre uma e outra prosa, vi ele se afastando da direção que eu julgava ser a correta.

– Amigo, acho que você está na direção contrária. Tinha que ter entrado naquela rua à direita, melhor fazer o retorno na frente.

– Não, não, olha aqui – apontou pra geringonça, orgulhoso como ele só. É esse mesmo o caminho.

Coei a cabeça irritado. Embora eu não soubesse exatamente qual o trajeto a seguir, sabia que aquele caminho que ele fazia era estupidamente mais longo e complexo.

Argumentei mais uma vez, já na iminência de explodir.

– Moço, desculpe, mas tenho quase certeza de que você está fazendo um caminho muito mais longo do que devia.

– Não esquenta a cabeça não, companheiro. Tá aqui no GPS, ó. Não vou discutir com a tecnologia, né, amigo?

“Não vou discutir com a tecnologia.” Sim, eu havia ouvido aquilo. E mais que uma frase de efeito de um chofer de praça, aquilo era uma senha que explicava muita coisa, talvez explicasse até toda uma época.

O sujeito deixava de lado sua inteligência (se é que a tinha), a experiência de anos perambulando a bordo do seu táxi pelas quebradas da cidade e o próprio poder de dedução para seguir uma engenhoca surda e cega – mas “tecnológica” – sem questioná-la, e sem que eu também pudesse fazê-lo.

Não quero parecer um dinossauro (embora por vezes eu inevitavelmente pareça), mas sempre defendi um uso inteligente, comedido e crítico dos apetrechos eletrônicos. Conheço pessoas que, por comodidade, condicionamento ou deslumbramento com o novo mundo cibernético, não se deslocam mais à esquina para comprar pão sem que façam uso de GPS, Google Maps e o escambau.

Tenho um sobrinho, um pensador irreverente de botequim, que gosta de dizer o seguinte:

– As rodas de bar ficaram muito chatas depois do iPhone. Ninguém mais pode ter dúvida alguma. Se alguém perguntar: “como é o nome daquele cantor que cantava aquela música?”; ou então: “quem era o centroavante da seleção de 86?”, logo algum bobo alegre vai acessar a internet e buscar a resposta. E aí acabar com a graça, a mágica e o mistério... Não sobra

assunto pro próximo encontro.

Outro amigo, filósofo de padaria, tem uma tese/profecia tenebrosa sobre o uso sem critério dos tecnobreguetes: Diz ele:

– Num futuro próximo, as pessoas deixarão de ter memória. Para que lembrar, se tudo caberá num HD externo?

É. Faz bastante sentido a tese do meu amigo. Aliás, há tempos não o vejo, o... o... Como é mesmo o nome dele, gente? Aníbal, não. Átila, não... É um nome assim, meio histórico...

Desculpem aí, vou ter que espiar na agenda do meu celular.

ANEXO P - CONTOS

1. O VELHO, O MENINO E O BURRO - Ruth Rocha

Num lugar que você sabe

Este fato aconteceu

As pessoas que eu descrevo,

Você talvez conheceu

E se você não se lembra

Procure na consciência

Porque se houver semelhança

Não é mera coincidência

O burrico vinha trotando pela estrada.

De um lado vinha o velho, puxando o cabresto.

Do outro vinha o menino, contente, que o dia estava fresquinho e o sol brilhava no céu.

Sentados no barranco estavam dois homens.

No que viram o burro mais o velho e o menino, um cutucou o outro:

– Veja só, compadre! Que despropósito! Em vez do velho montar no burro vem puxando ele!

O velho e o menino se olharam.

Assim que viraram na primeira curva, o velho parou o burro e montou nele.

O menino segurou o cabresto e lá se foram os três, muito satisfeitos.

Até que perto da ponte tinha uma casa com uma mulher na janela.

– Olha só, Sinhá, venha ver o desfrute! O velho no bem-bom, montado no burro, e o pobre do menino gramando a pé!

O velho e o menino se olharam de novo.

E assim que saíram da vista da mulher, o velho desceu do burro e botou o menino na sela.

E foram andando um pouco ressabiados, o velho puxando o burro pelo cabresto, pensando no que o povo podia dizer.

Logo logo passaram numa porteira onde estava parada uma velha mais uma menina.

– Mas que absurdo, minha gente! Um velho que nem se aguenta nas pernas andando a pé, e o guri, bem sem-vergonha, escanchado no burro!

Os dois se olharam e nem esperaram.

O velho mais que depressa montou na garupa do burro e lá se foram os três.

Dali a pouco encontraram um padre que vinha pela estrada mais o sacristão:

– Olha só, que pecado, onde é que já se viu? O pobre do burro, coitadinho, carregando dois preguiçosos! Mas isso é coisa que se faça?

O velho e o menino, desanimados, desmontaram e nem discutiram: saíram carregando o burro.

Mas nem assim o povo sossegou!

Cada vez que passavam por alguém, era só risada!

– Olha só os dois burros carregando o terceiro!

Quando chegaram em casa, o velho sentou cansado, se assoprando:

– Bem feito! — ele dizia. — Bem feito!

– Bem feito o quê, vô?

– Bem feito pra nós. Que a gente já faz muito de pensar pela própria cabeça, e ainda quer pensar pela cabeça dos outros. Agora eu sei por que é que meu pai dizia:

Quem quer agradar a todos

a si próprio não faz bem!

Pois só faz papel de burro

e não agrada a ninguém!

2. O CONTO SE APRESENTA - Moacyr Scliar

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade. Devo dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam,

aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

— Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer — mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo a distância. E aquelas histórias — sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas — vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial — com um pedido:

— Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia

pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

— Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuo uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

— Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum — porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

[...]

3. PESCANDO EM ÁGUAS TURVAS - Roberto Loureiro

Mês de novembro adiantado, o Cuiabá crescido de águas e barrento. Tempo de peixes “lisos” ou de couro. Uma festa para os pescadores, na fartura de um rio fantástico em quantidade e qualidade de peixes.

Bagrinhos e fidalgos para a farra da criançada e amadores, pequetitos. Os taludos, jaús, cacharas, pintados e surubins, peixes de experimentes, peritos nessas artes. Aqueles que andavam em canoas mínimas, conhecidas como ‘montarias’, e sabiam manter flutuando esses palitos de ximbúva, em que mal cabia uma pessoa, equilibrada em águas agitadas, sentado na pontinha da popa e de costas para a proa.

Mais que isso! Remando e pescando, ‘carrereano’, como diziam.

Em época de pouca tecnologia, vara de taquara e linha de tucum feitas em casa, presas em anzóis artesanais e chumbo enrolado feito mola, matiri, carregado com binga, cachi e fumo, porrete pra matar peixe e um pouco de sal para garantir a salga, a tralha de pesca. Era assim apetrechado que enfrentavam o rio e desenhavam suas vidas.

Tempo também das conversas sobre desventuras e aventuras do mister, que pescador, mais do que pescar, só gosta mesmo é de conversar sobre pescaria. Daí, as rodas para papos e desafios. Entre Minhocões, Negros D'água, emboscadas e rebojos engolidores de gente, presente também nessas conversas a gabolice dos peixes fantásticos. Esta, a responsável pelas incontáveis *histórias de pescadores*, como esta acontecida por aqui.

Noite de lua crescente, margens da ponte de ferro sobre o Coxipó, banco de madeira, turma reunida. Na roda, a nata dos pescadores. Uns, sentados, outros de cócoras, que tanto uma como a outra, posições confortáveis. Ausente, ainda Nezinho. Atrasado em função da reza de Santo Antônio, culto que a mulher, devota, não perdia. Tempo de pesca farta, a conversa de pescadores tende para o exagero. Os peixes impossíveis nadando de braçada. Nessas disputas, Nezinho era imbatível. Acontecia que o esperto deixava seu caso por último. Assuntava as bazófias dos companheiros e já ia engendrando sua história. Assim informado, seu peixe, sempre o maior. Ele, o rei do anzol. Pelo menos nos casos.

... Naquela noite, a ausência do papudo ensejou uma desforra.

Damião, o inventor da tramoia.

__ É o seguinte... - murmurou, chamando os mais íntimos para um lado...

__O Nezinho chega agora mesmo e, com certeza, vai nos fazer engolir outro peixe gigante. Num guento mais essa mentiraiada dele. Vamos dar o troco. Assim: quando ele chegar, eu começo a falar que pesquei um peixe enorme. Desse tamanho, ó! - e mostra com os braços abertos, o tamanho do pescado. - Aí, vocês emendam a conversa. Cada um com um peixe mais teba que o outro. O último que fala é compadre Nicolino, que dele ninguém duvida. Gumercindo provoca Nezinho pra falar antes do compadre. Aí, depois, seu Nico inventa um maior que o dele. Quero só ver a cara do safado.

__ Hum, sei não! - murmurou Nico, meio atravessado com a treta. Que essa de homem mentir não era com ele.

__ Só desta vez, Nico. Vale pela vingança.

__ Tá bom. Mas que seja a última - admitiu, porque andava até aqui com o *lero-lero* de Nezinho.

O plano, bem bolado, levou ao aceite.

Combinado?

Combinado - acordaram todos.

Daí a pouco Nezinho chega na roda.

__ Boa noite, rapaziada.

Cumprimenta e já se agacha de cócoras, como os outros, pronto para prestar atenção no papo, assuntando o tema para meter o bedelho.

Chegada a vítima, começa a farsa. Damião dá início à prosa:

__ Mas est'ano tá demás de bom prá pesca pintado, xô! Tá só panhá, lá no Nardim - um poço enorme e muito profundo que tinha próximo da foz do Coxipó. - Ocês nem calcula! Onte pesquei dois pintado e um surubim. Esse úrtimo, mais de quarenta quilo. Tive que chama as criança pra leva as manta. Grande, assim, nunca vi - 'rastou bagaço'.

__ O rio está de peixe grande mermo, compadre - emendou Ziza, o mais sabido da turma. - Ontem mesmo, lá no Pari, ferrei um jaú que deu até medo. Cruz-credo! Tive até que chama uns companheiro prá tirá o bicho d'água. Boca de engolir criança. Taí seu Vicente que não me deixa mentir.

__ Pois é! - responde 'Seo' Vicente, o mais idoso, meio constrangido. - 'Só mesmo pra ferrar o Nezinho', pensava.

__ Hum-hum - confirmou Felisberto, o mais habilidoso -. Otro dia peguei um surubim quase do tamanho da canoa. Se não fosse bom de remo, emborcava. Dava umas 10 arrobas!

__ Vichi Maria! - exclamou Aristeu, como que espantadíssimo.

Depois, o lero continuou com pacus maiores que gamelas e mais exemplares impossíveis.

Manezinho? Só escutando. Caladinho e com as mãos apoiadas no joelho. Sinal de maquinação.

Aí, foi a vez de seu Nico inventar:

__ Gente! Cês num vão acredita Eu tava ganchano lá no Estirão Comprido. Dei uma puxada na linha e senti como se o gancho enroscasse num travessão. Daí um pouquinho vi a linha correr pra riba da corredeira e atraquei na vara. Ah, xô mano! Foi ferrar e ver o desboque. O trem desandou pro lado do sarã. Linha até assobiando de esticada. Segurei a montaria e o bicho disparou pra riba do rio. Canoa fazendo onda. Uma hora pra cansar o monstro! Até compadre Teócles ajudou segurar o bicho pra amarrar. Juro! O jaú tinha até cabelo no sovaco, de véio que tava. Maior que um homem.

Marrei ele no sarã pra matar no outro dia. Não durou meia hora. Descansado, o bicho deu uma investida que arrancou o sarã com raiz e tudo e sumiu no mundo. Oh tristeza! Ia render uns cem mil réis.

Aí, Gumercindo provocou:

__ Ué, compadre Mané! Tá mudo hoje? Que que foi? Só pegou barbado?

__ Nada, replicou Nezinho. Nem um lambari. Escapei foi de uma boa. Com a graça de Santo Antônio - completou.

__ Num fala... O que que aconteceu?

__ Ocês nem queiram sabê.

Arranhou um *hum-hum* na garganta e sapecou:

__ Eu tava carrereando lá no rabo da ilha redonda, quando vi um vulto enorme passar perto da canoa. Fez onda tão grande que balançou a montaria. Pensei: esse aí ou é um minhocão ou o tal jaú de cabelo. Se for o jaú, vai pro saco. Encostei a canoa no barranco e me preparei para a liça.

Torci a linhada de tucum em três pernas, botei nela o maior anzol que tinha, um feito de gancho de rede, e a vara mais grossa que achei. Uma grossura de um cabo de foice, pedaço de zinga.

Remei de novo até o poço, isquei um pacu medeano e pinchei o anzol na água. Num passou um minuto e já senti a linha como que atracada numa tora rodando. Dei um puxão pra testar e foi só! Não vi mais nada.

Ah, seu moço! O trem que tava no anzol deu um vandão tão violento que nunca vi igual na vida.

Só pro cês terem uma ideia... O baque do puxão foi tão grande que de uma só vez desenvergou o anzol, rebentou a linha, quebrou a vara, destroncou meu braço e emborcou a canoa. Escapei porque achei um tronco rodando e garrei nele. Fui juntado no pau até um baixio perto da Praia Grande. Deus me livre!

Nessa hora, o sino toca. Nezinho se levanta, ajeita o chapéu de lado com um toque de dedo e se despede:

__ Inté manhã. Tenho que pegar a patroa na Igreja.

Calisto ainda arrisca:

__ E o peixe, Mané? De que tamanho você acha que era?

Nezinho dá uma paradinha, vira e completa:

__ Num sei. Mas pela estripulia que fez, deve ser pai daquele jaú de cabelo que Nico pegou.

Até hoje não deu para saber o tamanho que seria o peixe de Nezinho. Ainda bem!

Salvo pelo sino. Coisas de Santo Antônio.

ANEXO Q - DIÁRIOS ÍNTIMOS

TEXTO 1

UMA PÁGINA DE DIÁRIO

Clarissa abre o seu diário de capa verde e escreve:

Quero escrever neste diário tudo o que penso tudo o que sinto. Mas a gente nunca escreve tudo o que pensa, tudo o que sente. Por que será que só somos sinceros pensando?

Preciso ter um diário porque não tenho com quem conversar. As minhas colegas do Elementar não gostam de mim. (Não sei por quê!) a única que me procura é a Dolores.

No diário é como se eu estivesse conversando comigo mesma. Assim tenho a impressão de que estou menos só.

Que é que tenho para contar? O dia está lindo. Estamos no outono. No pátio de minha casa tem uma paineira florida. Bonito! Uma professora formada dizendo

“tem uma paineira”. O direito é “há uma paineira”. Mas fica tão pedante... Por que será que a gente nunca escreve como fala? Bom, mas a verdade é que ninguém vai ler o meu diário.

E se eu morrer? Se eu morrer, depois da missa de sétimo dia mamãe toda de preto vem chorando reunir as minhas coisas. Encontra este livro, abre. Lê e fica sabendo todos os meus segredos.

Não. Preciso destruir este diário antes de morrer. O pior é que a gente nunca sabe quando vem a hora da morte.

Mas eu ia dizendo que no nosso pátio tem uma paineira florida. De manhã os passarinhos fazem uma gritaria doida dentro dela. Se eu soubesse pintar, eu pintaria a nossa paineira.

Hoje, entrando na sala de visitas, senti a mesma coisa que sentia quando era gurria. Quando olhei para o retrato do meu bisavô senti um medo esquisito, uma impressão de o retrato ia sair correndo atrás de mim. Bobagem! Um retrato não pode se mexer. Se os outros soubessem do meu medo, na certa riam de mim.

Mas o que eu sinto, não devo mentir. Pelo menos para mim mesma...

(Érico Veríssimo, Clarissa, 50. ed. São Paulo: Globo, 1999)

TEXTO 2

Passo fundo, 31 de outubro de 1997

Querido Diário,

Hoje já acordei com uma sensação estranha. Talvez por ser o “dia das bruxas”. Como habitual, fui à escola e logo pude entender que algo inusitado iria acontecer. Tivemos duas aulas vagas, pois o professor de geografia ficou doente.

Na sala de aula, a Ana e a Célia ficaram dando risadinhas e olhando pra mim. Depois veio o Hugo e me disse que eu tinha um chiclete no cabelo. A minha questão foi: Quem colocou ele ali? E porque ao invés de me falarem ficaram rindo da minha cara? Fiquei muito chateada com a atitude delas e de outras pessoas que passavam bilhetinho enquanto aproveitavam para olhar pra minha cabeça.

No recreio, não tive coragem de falar com elas e fiquei no meu canto, lendo a matéria de história e aproveitando responder as questões que o prof. passou na aula passada. Quando cheguei em casa, almocei e fiquei enfiada no quarto o dia inteiro pensando que não quero mais voltar pra escola. Nem fome eu tive!

Depois de tanto pensar, resolvi enfrentar o problema e escrevi uma carta pra Ana e pra Célia. Acho que ficou bem legal, ainda que no texto eu não reprovei a atitude delas. Pelo contrário, convidei elas para serem minhas amigas. Gosto delas, mas não gosto de injustiças, de caçoar dos outros. Acho muito feio rir de um defeito ou da desgraça alheia. Eu sei: tenho um coração mole!!!.

Tomara que amanhã isso não aconteça. Sobre isso, estive pensando qual profissão gostaria de ter no futuro e não cheguei numa conclusão concreta. Uma coisa eu sei: quero ajudar as pessoas e fazer diferença no mundo. Tenho fé nisso!!! Termino esse dia com a frase de um autor que gosto muito do Drummond: “*Há campeões de tudo, inclusive de perda de campeonatos.*”

Boa noite,

Helena

TEXTO 3

Sábado, 03 de Novembro de 2007

Querido diário,

Esta é a primeira vez que escrevo em suas páginas. Ao contrário de Deus, escreverei errado por linhas retas. É estranho expor tudo o que se passa dentro do meu coração em letras cursivas. Mais estranho ainda é não ter alguém para me ouvir, sendo necessário um desabafo sobre um objeto inanimado. Mas é a minha maneira de escapar, de me refugiar de uma

realidade que está ao meu redor e que insisto em fingir que está do outro lado dos muros.

Preciso confessar que, às vezes, forço um choro na esperança de que uma lágrima represente a minha tristeza. Necessito de uma prova, uma prova palpável de que todo esse rancor seja real e não algo da minha inútil memória. Meus amigos, se é que posso chamá-los assim, têm seus próprios problemas e não suportam carregar um peso a mais. Por isso, guardo dentro de mim minhas inúmeras indagações. Não seria justo despejá-las sobre eles, seria? Eles parecem não pensar o mesmo, pois sempre os ouvi e nunca houve reclamações da minha parte. Acho, inclusive, que ouvi-los faz com que eu me esqueça dos meus demônios particulares.

Recentemente, revi através de uma foto um colega que, mesmo distante, se fazia presente. Senti saudades. Mas houve um desentendimento entre nós e meu orgulho é tão grande que não sou capaz de pedir desculpas. Tenho a sensação de que vou me sentir subtraída, insignificante. Tudo não passa de egoísmo, eu sei. Afinal, sou humana e essa característica tem sido minha desculpa para não voltar atrás.

Também quero falar dos amores, querido diário. Às vezes sinto que o mundo se esqueceu de mim. Por trás do meu sorriso há muito mais do que ele possa aparentar. É querer muito que alguém me enxergue como verdadeiramente sou? Tenho tanto a oferecer a um verdadeiro amor. Há tantos poemas que eu gostaria de ler, tantos cafés-da-manhã que eu gostaria de passar tomando um chocolate quente e comendo torradas e também há abraços e beijos que, carinhosamente, eu adoraria oferecer. Porém, tudo isso parece tão distante de mim.

Estou envelhecendo. Minhas mãos já não são as mesmas e percebo isso ao observá-las no momento em que escrevo. O tempo está correndo e me pergunto: o que será de mim? Tenho medo do futuro. O que ele me reserva é uma surpresa e eu detesto surpresas. Normalmente, nunca são boas. Peço desculpas por escrever palavras tão lúgubres. Queria mesmo poder contar experiências melhores, mais doces. Percebe? Até contigo eu me preocupo, Sr. Diário.

No entanto, por hoje é só. Pode “respirar” agora. Prometo não fazer deste pequeno livro um conto de dramas. Já me encontro em um estágio de incredulidade tão avançado que, acredite, não vou te torturar por tanto tempo. Tudo tem um fim. Como eu sempre digo: não há inferno que dure para sempre. O meu está prestes a terminar. Ainda assim, obrigada por me receber em suas linhas.

De sua grata e não tão feliz,

Lílian.

ANEXO R - DIÁRIOS DE LEITURAS

TEXTO 1

Este diário foi baseado na crônica “Mulher de um homem só”, de Martha Medeiros.

Ao lermos o título desta crônica, entendemos que a mulher fosse casada e vivesse com somente um homem, sendo fiel a ele em todos os sentidos. Mas com o decorrer da história, percebemos que o título tinha outro sentido e que se tratava de um problema de relacionamento entre casais, pois ele era um homem solitário, isolado de tudo e de todos. Entendemos também que, com o passar do tempo, a felicidade que ela não encontrava junto de seu marido, passou a procurá-la com outras pessoas.

Por um lado, concordamos com a atitude descrita da mulher, pois com muita paciência ela tentou ajudá-lo a mudar seu jeito de ser e agir, mas por outro lado, discordamos, pois as atitudes que ela teve mudaram totalmente a sua personalidade, passando a ser uma pessoa vulgar e abandonando de vez sua vida de casada.

Na realidade, não é a primeira vez que essa história acontece, vimos isso se repetir tanto em histórias de ficção como na vida real, em que as mulheres que não estão satisfeitas com seus companheiros procuram se satisfazer com qualquer outra pessoa.

A maneira com que foi relatada a crônica foi totalmente clara, pois lendo conseguimos ver uma diferença entre as interpretações do título com o decorrer da história, obtendo duas ideias diferentes.

Percebemos que muitas vezes não prestamos muita atenção ao que as pessoas realmente querem nos dizer, passando, assim, a nos conscientizar de que devemos estar mais atentos ao que realmente querem nos dizer.

Vimos que foi explicado como era a vida do casal e como o homem a ignorava, fazendo com que a mulher tomasse tal atitude.

Uma questão interessante para debatermos seria sobre o comportamento que o homem teve em relação a se casar com a mulher, pensando que ela só serviria para satisfazê-lo sem se importar se a mulher estava realmente feliz ao lado dele.

Alunas: Letícia Bacha e Flávia Bressanelli da turma 307 da Escola São Marcos em Caxias do Sul (RS).

TEXTO 2

Diário de Leitura

Livro: Amor inteiro para meio-irmão

Autora: Cristina Agostinho

Quando vi esse livro, fiquei com muita vontade de ler, pois o título parece muito comigo, porque tenho dois meio-irmãos, assim como o livro.

Achei que a autora mostrou muito bem o fato de pais se separarem e terem filhos depois de separados.

No livro, a personagem Lelena tem os pais separados e o pai se casa novamente e engravida a nova mulher. Lelena, assim como eu, fica cheia de dúvidas sobre como será sua vida após a chegada do novo irmão. Uma dessas dúvidas é se há uma diferença entre o amor que ele terá com esse “meio-irmão”.

Achei muito interessante o jeito com que a autora trata, nos gestos simples, que o amor, seja ele por “meio-irmão” ou “irmão-inteiro”, é sempre o mesmo.

É um livro que serve para leitores de todas as idades, pois Cristina mostra como o amor entre irmãos é muito importante.

TEXTO 3

Diário de leitura

Livro: Ana e Pedro - cartas

Autores: Viviana de Assis Viana e Ronald Claver

Não peguei esse livro por causa do título, eu peguei mesmo foi porque na biblioteca chegaram livros novos e esse é um deles.

Ao ir lendo o livro, vi que ele era muito interessante, pois não era igual aos livros que estou acostumada a ler, ele era em forma de cartas. Ana começa a trocar cartas com Pedro; ela de São Paulo, ele de Belo Horizonte, e daí começa a fluir a história.

Já no meio de livro, adorei o que os autores quiseram ensinar, e até associei ao que vimos em algumas aulas de Português. No decorrer da história, Ana e Pedro acabam se apaixonando. E é aí que os autores mostram que as pessoas podem se apaixonar através das palavras, o que eu particularmente acho lindo. E associei novamente às aulas de Português, pois vimos a questão da beleza. Ana e Pedro se apaixonam sem mesmo terem se visto, o que mostra que beleza não é nada fundamental quando a gente se gosta.

Acho que esse livro deveria ser lido por pessoas que acham que beleza é fundamental e não acreditam no amor verdadeiro, que pode existir sem ao menos vermos a pessoa fisicamente.