



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
PROFESSOR COMO MEDIADOR**

KEYVILANE KALINE DA SILVA REGO FERNANDES

**NATAL/RN
2019**

KEYVILANE KALINE DA SILVA REGO FERNANDES

**EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
PROFESSOR COMO MEDIADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

NATAL / RN
2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Fernandes, Keyvilane Kaline da Silva Rego.

Experiência de leitura na educação de jovens e adultos: o professor como mediador / Keyvilane Kaline da Silva Rego Fernandes. - 2019.

137f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sulemi Fabiano Campos.

1. Educação de jovens e adultos (EJA) - Dissertação. 2. Experiência de leitura - Dissertação. 3. Compreensão leitora - Dissertação. 4. Estratégias de leitura - Dissertação. I. Campos, Sulemi Fabiano. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 374.4

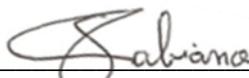
KEYVILANE KALINE DA SILVA REGO FERNANDES

EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras.

Aprovado em: 19 / 06 / 2019.

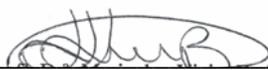
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Presidente



Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora interna



Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFT
Examinadora externa

Natal / RN
2019

A Gasparina Ferreira, minha mãe, e a Cleodon Ronaldo, meu esposo. As duas pessoas que mais me incentivaram neste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de coragem, na qual busco forças para enfrentar os desafios.

À professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, pelo empenho e dedicação durante as orientações.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, que sempre me deu ao longo da minha vida escolar e universitária e por compreender minha ausência nesse período.

Ao meu esposo, por não me deixar desistir e por sempre estar ao meu lado quando precisei.

Aos demais membros de minha família, por sempre me incentivarem a estudar.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, por me permitirem ensinar e aprender com eles.

Aos professores do ProfLetras, pelos valiosos ensinamentos durante o curso.

Às professoras Dra. Maria da Penha Casado Alves e Dra. Risoleide Rosa de Oliveira, pelas contribuições dadas a minha pesquisa, no momento da qualificação.

A Valnecy Corrêa, pela leitura e contribuições dada para a escrita deste texto.

Aos colegas de turma, pela troca de saberes e experiências.

À CAPES, pelo financiamento do ProfLetras.

Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.

(Jorge Larrosa)

RESUMO

Neste trabalho, toma-se a leitura como objeto de estudo, tendo como delimitação o ensino de estratégias com foco na compreensão leitora. A escolha desse objeto ocorreu após a realização de uma atividade diagnóstica desenvolvida com alunos do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de Natal-RN. A atividade foi desenvolvida por meio da leitura de uma fábula, seguida de questões de compreensão, elaboradas com base no texto. Ao analisar as respostas dos alunos, observou-se que eles têm dificuldade de realizar leitura, pois não conseguiram responder às questões básicas que envolvem a compreensão. Tomando as respostas dos alunos como ponto de partida, propõe-se discutir e aplicar oficinas de leitura, com ênfase na compreensão, por meio do ensino de estratégias de leitura. O objetivo geral desta abordagem é propor reflexões teóricas e práticas sobre a compreensão leitora a partir de atividades de leitura e de escrita de textos. São objetivos específicos: i) discutir as principais dificuldades que impedem a compreensão leitora do aluno; ii) desenvolver, em sala de aula, oficinas sobre compreensão leitora, envolvendo estratégias de leitura; iii) sistematizar e analisar as oficinas para servir como material didático de consulta do professor, a fim de auxiliá-lo no ensino da compreensão leitora e iv) narrar a experiência do vivido por meio das análises das oficinas. Para atingir esses objetivos, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação e tematizamos o ensino de leitura com base na leitura como experiência, conforme propõe Larrosa (2016), e nos estudos desenvolvidos por Freire (2011), Geraldi (2013, 2015) e Barbosa (2013) sobre leitura, mediação, ensino, texto e compreensão. O trabalho com as estratégias de leitura foi fundamentado, principalmente, em Solé (1998). Utiliza-se a narrativa de experiência do vivido como forma de registro, pois, a partir de uma situação vivencial na EJA e com ajuda dos conhecimentos teóricos, propõe-se, aplica-se e analisa-se oficinas de compreensão leitora. Ao final do trabalho, concluiu-se que o nível de compreensão em leitura, dos alunos público-alvo da pesquisa, melhorou consideravelmente, pois eles conseguiram mobilizar estratégias para a leitura dos textos que lhes foram apresentados durante as oficinas. Com base nos dados observados após a realização das oficinas, considera-se que o ensino de leitura com foco nas estratégias favorece a formação do leitor-aluno e propõe-se, assim, a incorporação desse conteúdo nas aulas de língua portuguesa na EJA.

Palavras-chave: Experiência de leitura. Compreensão leitora. Estratégias de Leitura. EJA.

ABSTRACT

READING EXPERIENCE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE TEACHER AS A MEDIATOR

This work takes reading as object of study, focusing on the teaching of strategies that emphasizes reading comprehension. This object was chosen after the execution of a diagnostic activity developed with students of the second segment of the Youth and Adult Education program (EJA) of a public school from the city of Natal, RN. The activity was developed by the reading of a fable followed by comprehension questions based on the text. After analyzing the answers of the students, it was observed that they have difficulty in reading, since they were not able to answer correctly the basic comprehension questions. Taking the answers of the students as a starting point to propose the discussion and application of reading workshops, emphasizing comprehension, by the teaching of reading strategies. The general objective of this approach is to propose theoretical and practical reflections about the reading comprehension starting from activities of reading and writing texts. The specific objectives are: i) to discuss the main difficulties that block the reading comprehension of the student; ii) to develop, in classrooms, workshops about reading comprehension involving reading strategies; iii) to systematize and analyse the workshops to function as didactic material for the consult of teachers aiming to auxiliare them on the teaching of reading comprehension and iv) to narrate the lived experience of the individual by the analysis of the workshops. To reach those objectives, were used as methodology the research-action and the themefication of teaching reading based on the reading as an experience, as proposed by Larrosa (2016) and in the studies developed by Freire (2011), Geraldi (2013, 2015) and Barbosa (2013) about reading, mediation, teaching, text and comprehension. The work with reading strategies was based mainly on Solé (1998). The narrative of the lived experience of individual is used as register form since starting from an experiential situation in EJA and with the help of theoretical knowledge, reading comprehension workshops are proposed, applicated and analyzed. In conclusion, the level of reading comprehension of the students, who are configured as the target audience of the research, was considerably improved since they managed to organize strategies for the reading of the texts presented to them in the workshops. Based on the observed data after realization of the workshops is considered that teaching reading focusing on the strategies foments the formation of the student-reader and it is proposed the incorporation of this subject in the portuguese language classes in EJA.

Keywords: Reading experience. Reading comprehension. Reading strategies. EJA.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 –	Plano da atividade diagnóstica.....	41
Quadro 2 –	Dados para análise da questão 1.....	43
Quadro 3 –	Dados para análise da questão 2.....	44
Quadro 4 –	Dados para análise da questão 3.....	45
Quadro 5 –	Dados para análise da questão 4.....	47
Quadro 6 –	Dados para análise da questão 5.....	48
Quadro 7 –	Dados para análise da questão 6.....	50
Quadro 8 –	Dados para análise da questão 7.....	51
Quadro 9 –	Oficina 1: Leitura, fio de estratégia.....	61
Quadro 10 –	Oficina 2: Leitura desenrolar de novo.....	69
Figura 1 –	Exemplo de resumo – Aluno 1.....	75
Figura 2 –	Exemplo de resumo – Aluno 2.....	76
Figura 3 –	Exemplo de resumo – Aluno 3.....	77
Quadro 11 –	Oficina 3: Leitura experimento.....	78
Quadro 12 –	Oficina 4: Leitura investigação.....	83
Figura 4 –	Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 4.....	88
Quadro 13 –	Oficina 5: Leitura interação: eu pergunto, quem responde?	91
Quadro 14 –	Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 5.....	93
Quadro 15 –	Oficina 6: Leitura condensada: diz o texto, eu digo.....	96
Figura 5 –	Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 5 – Aluno 1.....	99
Figura 6 –	Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 5 – Aluno 2.....	100
Figura 7 –	Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 5 – Aluno 3.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA.....	14
1.1 A prática de pesquisa: tipo de abordagem e direcionamento teórico-metodológico.....	14
1.2 Experiência na EJA.....	16
1.3 Um pouco sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos.....	19
1.4 Contextualizando a pesquisa.....	22
1.4.1 Lócus da pesquisa.....	22
1.4.2 Perfil dos alunos.....	23
1.4.3 A configuração da EJA.....	24
1.5 Procedimentos de descrição e análise das oficinas.....	26
2 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E COMO PRÁTICA.....	28
2.1 Concepção de língua/linguagem.....	29
2.2 Concepção de texto.....	30
2.3 Concepção de leitura.....	32
2.4 Compreensão leitora.....	34
2.5 Leitura e Ensino.....	37
3 A LEITURA EXPERIMENTO NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
3.1 Primeira experiência: o que nos dizem os dados do diagnóstico?.....	41
3.2 Um olhar para os dados com as lentes da teoria.....	52
4 OFICINAS DE LEITURA: A EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA.....	59
4.1 Oficina 1: Leitura, fio de estratégias.....	60
4.2 Oficina 2: Leitura, desenrolar de novo.....	69
4.3 Oficina 3: Leitura experimento.....	77
4.4 Oficina 4: Leitura investigação.....	83
4.5 Oficina 5: Leitura interação: eu pergunto, quem responde?.....	91
4.6 Oficina 6: Leitura condensada: diz o texto, eu digo.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Que experiência temos a relatar?.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE: CADERNO DIDÁTICO.....	109

INTRODUÇÃO

O processo de compreensão leitora é visto como um problema no ambiente escolar. Vários professores reclamam afirmando: “Esses alunos não sabem ler, por isso não conseguem fazer uma boa prova”; “Esses meninos não têm aula de Português”; e tantas outras afirmativas que coadunam nesse mesmo ponto. A questão fica ainda mais acentuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente, devido a alguns fatores ligados às especificidades dessa modalidade como a heterogeneidade da turma, tanto em relação à idade, quanto ao nível de conhecimento; a irregularidade na frequência escolar; a concepção de EJA com programa assistencialista, embora já não seja. Em linhas gerais, um preconceito existe em relação a esses alunos e à modalidade.

A EJA, inicialmente, era direcionada para indivíduos adultos que não conseguiram iniciar ou concluir seus estudos na época adequada. É sabido que o Brasil tem uma história de desigualdade social muito grande e isso foi um dos fatores que ocasionou o alto índice de analfabetismo, a baixa escolaridade de nosso povo. Devido à condição social, a grande maioria dos brasileiros via a escola como algo distante da realidade. A vida de trabalho iniciava muito cedo (ainda hoje isso é uma realidade) e as pessoas interrompiam (às vezes nem iniciavam) os estudos, para trabalhar. A falta de escola é outro fator dessa realidade, pois, como sabemos, a escola pública, durante um longo período, foi direcionada para as classes dominantes. As classes populares só começaram a estudar, sistematicamente, com a democratização da escola e esse processo foi muito lento, apesar da forte mobilização social e da luta de muitos educadores, dos quais Freire (1996, 2001) é um expoente.

Assim, as pessoas das classes populares puderam também ter acesso a escola, mas o acesso não é garantia, pois faltavam muitas coisas, uma delas era o professor com formação para lidar com aquela realidade tão complexa e heterogênea. É nesse sentido que Soares (2011, p. 09) afirma que: “Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escolas, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”. Em outras palavras, até os dias atuais, apesar de existir a escola, de existir uma mobilização para o acesso, ainda há muita gente fora dela. A permanência não chega a ser uma realidade e muitos dos que entram, na escola, trazem histórico de reprovação ou são evadidos.

Outro dado relevante nessa história é a mudança no público-alvo da modalidade, se antes a maioria era adulto, o perfil da EJA, atualmente, tem mudado bastante. Hoje, essa modalidade é composta também por muitos jovens e adolescentes que foram reprovados ou evadidos no ensino regular. Se antes tínhamos jovens adultos, mais ou menos na mesma faixa

etária, agora temos também vários adolescentes que, como não acompanharam os estudos, na época adequada, são direcionados para a EJA. Os Referenciais Curriculares para o 2º segmento da EJA (2008, p. 20), do município de Natal, afirmam:

A maioria é composta por alunos que têm acumulado em seu histórico algumas experiências negativas em relação à escola. Alguns foram excluídos da escola em função do ingresso prematuro no mercado de trabalho, outros são aqueles que, após sucessivas repetências ou abandono, são obrigados a procurar os cursos noturnos, na tentativa de conseguir a escolarização a que têm direito.

Como esses adolescentes vêm de um histórico escolar de menos interrupções de estudos, geralmente, uma parte deles tem um nível de conhecimento um pouco maior em relação aos adultos que interromperam os estudos. Assim, enquanto alguns conseguem ler, razoavelmente, outros não sabem nem decodificar; os que decodificar, na maioria das vezes, só conseguem chegar a essa etapa, tendo acesso apenas ao que está na superfície do texto.

No nível III da EJA (sexto e sétimo anos), é esperado que todos os alunos consigam ler e escrever, embora de forma inicial/rudimentar, para poderem avançar na leitura. Essa não é uma realidade dos alunos público-alvo desta pesquisa: nem todos conseguem decodificar, primeira etapa da leitura. O trabalho com a leitura fica, assim, comprometido, pois, enquanto alguns conseguem atingir o objetivo proposto das aulas de leitura, como identificar objetivos, identificar a ideia principal, fazer inferências, identificar argumentos, outros ainda ficam tentando decodificar palavras, ou seja, ficam restritos à linearidade do texto. É fato que um dos pilares da modalidade, cuja proposta advém de Freire (1996), é o agrupamento entre diferentes saberes, no qual, sob a mediação do professor, os alunos trocam saberes, constroem conhecimentos e vivenciam experiências. Constituir esse agrupamento, integrar esses diferentes saberes, ainda é o maior desafio do professor de EJA.

Outro fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na EJA, se refere à frequência escolar dos alunos. Uma parte significativa deles apresenta baixa frequência e, conseqüentemente, não consegue progredir adequadamente no processo de compreensão leitora. Há alunos que vêm para a aula em dias alternados, devido ao trabalho; outros que faltam semanas, talvez por conceber a escola com parte integrante da vida, mas não essencial, não se sentem motivados a estar na escola.

Além de todas as questões citadas, ainda há o fato de que, muitas vezes, as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as aulas de leitura, não são organizadas para atender a esse público, ou seja, são aulas descontextualizadas, textos com temas distantes da realidade

desses alunos. Inclusive, muitas vezes, essas aulas são apenas para avaliar a compreensão leitora, sem ter sido feita antes uma preparação, sem ter sido ensinadas estratégias de leitura necessárias para que os alunos leiam o texto. Não queremos com esse comentário colocar o professor como algoz de um processo que não tem tido êxito, mas não poderíamos deixar de mencioná-lo, pois esse dado é real e faz parte do quadro.

Além de tudo que foi explanado, com base em nossa experiência na EJA, podemos afirmar que são grandes os desafios quando se tem o objetivo de oferecer um ensino de qualidade, no sentido que Freire (1996, p. 26) defende em *Pedagogia da autonomia*, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo’, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Por meio deste trabalho de pesquisa, decidimos vivenciar esse desafio, trazendo para o trabalho, para a prática docente as características que Freire (1996) atribui ao professor: criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Acreditamos que uma pesquisa como esta contribua para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo e pode alcançar muitos outros, por meio do registro de experiência que aqui deixaremos e por meio da proposta de oficinas de leitura.

Por último, há algo mais importante: compreendemos a leitura como um instrumento que aguça o olhar. Um sujeito leitor é perspicaz, consegue perceber o que está para além da superfície. Compartilhamos da concepção de Freire (2011, p. 31): “a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica”.

Um sujeito que lê consegue perceber os objetivos ocultos que podem estar, por exemplo, por trás de uma bela propaganda, de um texto bem escrito; percebe, ainda, que não é obrigado a concordar com tudo que está posto no texto. Um trabalho de leitura na EJA é necessário, visto que esses sujeitos podem ser vítimas de manipulação pela mídia ou por grupos sociais diversos que podem tentar lhes impor uma ideologia, uma opinião, sem que antes haja discussão e análise.

Temos vários motivos para realizar um trabalho de leitura na Educação de Jovens e Adultos, pois além dos problemas intrínsecos a essa modalidade de ensino, como evasão, falta de assiduidade, preconceito, temos outros relacionados ao próprio ensino de leitura.

Assim, com base nessa discussão, partimos das seguintes questões para o desenvolvimento desta pesquisa: Que reflexões teóricas e práticas podem nos auxiliar no ensino

de compreensão leitora dos alunos da EJA? Como concepções teóricas de leitura podem auxiliar o professor? Que aulas e atividades elaborar?

Essa pesquisa apresenta, assim, como objetivo geral propor reflexões teóricas e práticas sobre o processo de compreensão leitora e como objetivos específicos i) discutir as principais dificuldades que impedem a compreensão leitora do aluno; ii) desenvolver, em sala de aula, oficinas sobre compreensão leitora, envolvendo estratégias de leitura; iii) sistematizar e analisar as oficinas para servir como material didático de consulta do professor, a fim de auxiliá-lo no ensino da compreensão leitora e iv) narrar a experiência do vivido por meio das análises das oficinas. Tomamos como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação, além de nossa experiência, em outras palavras, utilizamos nossa experiência em sala de aula de EJA, para planejar atividades de compreensão leitora, analisar os resultados após aplicação e refletir sobre eles, por meio do relato de experiência.

A pesquisa fundamenta-se principalmente na linguagem como interação, na prática pedagógica como mediação e no trabalho com as estratégias de compreensão leitora.

O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira, explicamos a nossa abordagem metodológica, discutimos brevemente sobre a história do ensino na Educação de Jovens e Adultos, descrevemos o perfil dos alunos público-alvo da pesquisa e o local em que desenvolvemos este trabalho. Na segunda, apresentamos as concepções teóricas que orientaram nosso agir, relacionadas com o ensino de leitura e compreensão leitora. Na terceira, narramos a etapa do diagnóstico realizado para a pesquisa. Discutimos, brevemente, sobre questões de compreensão leitora e analisamos os resultados desse diagnóstico, sempre buscando dialogar com os fundamentos teóricos. Essa etapa nos mostrou que é o diagnóstico que indica por onde começar e o que priorizar quando se objetiva intervir numa dada realidade. Na quarta seção, escrevemos nossa narrativa de experiência ao analisarmos, com base na experiência vivida e nos conhecimentos teóricos, as oficinas realizadas.

Nas considerações finais, buscamos resumir a experiência do vivido ao longo desta travessia. Um tempo que nos permitiu desaprender e reaprender. Olhar o outro de uma maneira diferente, sabendo que, se era difícil para ele ler aquele texto proposto na oficina, era também para nós o exercício de mobilizar a teoria, buscando interligá-la àquela prática.

Esperamos, assim, que este trabalho contribua com o ensino de leitura na EJA, com o trabalho de outros professores. Agora, damos a ler este texto, na certeza de que todos aqueles o encontrarem acrescentarão a ele seus saberes e experiências.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA

Este trabalho apresenta-se, para nós, como um exercício que busca estreitar as fronteiras entre o ensino de língua portuguesa, as teorias que fundamentam a prática docente e a pesquisa. Ao desenvolver este trabalho, intentamos unir ideias, desenvolver estratégias de trabalho com leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletir sobre as experiências desenvolvidas. Para tanto, iniciaremos apresentando, nesta seção, a abordagem metodológica utilizada na elaboração deste trabalho. Em seguida, apresentaremos os caminhos da pesquisa e o perfil dos participantes. Acreditamos que esses enfoques favorecerão a compreensão acerca dos modos como direcionamos o nosso agir no decorrer deste trabalho.

1.1 A prática de pesquisa: tipo de abordagem e direcionamento teórico-metodológico

Partimos da concepção de que, às práticas de ensino e de pesquisa, já instituídas na proposta de formação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), faz-se necessário acrescentar um terceiro componente, a experiência. Ação que não se trata, segundo Larrosa (2016), de simplesmente, acrescentar mais um componente ao trabalho que se pretende desenvolver, mas de uma ação que envolve “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2016, p. 26).

Larrosa (2016) explica que se costuma pensar a educação sob dois pontos de vista: relação entre ciência e técnica e o par teoria e prática. No primeiro, tem-se uma perspectiva positiva e retificadora, os sujeitos envolvidos são técnicos e a educação é compreendida como ciência aplicada. No par teoria e prática, tem-se uma perspectiva política e crítica, os sujeitos são críticos e a educação é uma práxis política e reflexiva. A esses dois pontos de vista, que Larrosa enfatiza serem relevantes, ele acrescenta um terceiro: pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Nessa perspectiva, o desafio em vivenciar esse par envolve separar, em primeiro plano, experiência de informação. Assim, apenas conhecer uma dada realidade, no caso o espaço campo da pesquisa, a sala de aula, os alunos público-alvo, o conteúdo a ser implementado, a teoria que fundamentará essa implementação não é condição para a experiência, pois esses dados situam-se no âmbito da informação. A experiência requer para além da informação, requer construção de sentido.

Trata-se de uma ação que envolve muito mais que uma questão terminológica. Envolve uma relação de busca, na qual o pesquisador se afasta de seus conhecimentos e conceitos pré-

definidos, evitando definições apressadas, apura o olhar para ver os fatos. Larrosa adverte que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião, de conceitos pré-definidos. Fatores que devem ser evitados quando se busca desenvolver a experiência. Buscamos, assim, fazer deste trabalho de pesquisa uma experiência de pesquisa e uma experiência de ensino de língua portuguesa, de leitura na Educação de Jovens e Adultos.

Sabemos que, para realizar uma pesquisa, é necessário ter um norte, um modo de trabalho, um planejamento. Assim, a nossa pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa. André (1995, p. 24) ao discorrer sobre essa abordagem diz:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo.

A abordagem qualitativa, nessa perspectiva, nos auxilia, pois as discussões realizadas perpassam nossa visão de mundo e teórica. O exercício de pesquisa sob o viés qualitativo pauta-se em observar o processo, não apenas o produto. Uma atividade de leitura examinada sob a perspectiva qualitativa, por exemplo, buscará observar o caminho percorrido pelo aluno do comando a resposta e, assim, buscará compreender os fatores que geraram uma resposta x em detrimento do que poderia ser uma resposta y .

Dentro dessa abordagem, utilizamos a pesquisa-ação. Segundo Severino (2007, p. 120):

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Assim, ao situar esta pesquisa no âmbito da pesquisa-ação, compreendemos que as etapas, nela prevista, estão contempladas na concepção metodológica desse tipo de pesquisa, uma vez que diagnosticamos um problema, montamos oficinas de leitura, coletamos e analisamos os dados, com o objetivo de contribuir para o ensino de compreensão leitora na EJA, por meio da elaboração de proposta de intervenção para o trabalho com a leitura nessa modalidade de ensino.

Neste trabalho, simultaneamente, são afetados professor e aluno, o professor porque reflete sobre sua prática de ensino de leitura e o aluno porque aprende a utilizar estratégias que

lhes auxiliam na compreensão leitora. Viver um exercício de experiência na docência em língua portuguesa, atrelada à reflexão teórica e à atividade de pesquisa, práticas que nem sempre estiveram presentes no cotidiano do professor, apresenta-se, assim, como um grande desafio deste trabalho.

1.2 Experiência na EJA

Como foi mencionado inicialmente, essa pesquisa está fundamentada no par experiência/sentido proposto por Larrosa (2016). Para falarmos sobre experiência, conforme já iniciamos no tópico anterior, é necessário que saibamos seu significado. Larrosa (2016) discute sobre o que é experiência e dentre as muitas reflexões proposta por ele, algumas nos chamam mais atenção. Larrosa (2016, p. 18) descreve experiência como “o que nos passa, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Para ele, a experiência é cada vez mais rara e isso ocorre devido a alguns fatores: excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo e excesso de trabalho. De acordo com o autor, tudo isso impede a experiência, porque ela precisa de calma, parar para pensar, olhar, escutar, dar-se tempo e espaço.

Em outras palavras, ficamos tão preocupados em nos informar, em opinar, com o excesso de trabalho, com a falta de tempo, que não deixamos nada nos acontecer, não deixamos nada nos tocar. Podemos ter conhecimento sobre novas teorias de ensino-aprendizagem, todavia, se não permitimos que esse conhecimento nos toque, nos modifique, a experiência não acontece. Para o autor,

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2016, p. 25).

O professor, assim, para adquirir experiência, precisa ser receptivo, precisa deixar-se ser afetado pelos acontecimentos. Ao ser afetado, conseqüentemente, há uma reflexão, há uma modificação e, então, a experiência acontece. Não queremos com essa proposição equiparar a experiência a técnica, do tipo faça isso, depois aquilo, mas pensar a experiência dentro da perspectiva de sua singularidade. A situação de pesquisa é única, assim como são únicos e singulares os alunos público-alvo e as situações didáticas, espaços de acontecimentos que serão tecidos no processo.

Acredito que, quando comecei a ensinar na EJA e até mesmo durante algum tempo, não consegui adquirir experiência, porque não me permiti ser afetada, não me permiti refletir sobre

a realidade da EJA. Exemplifico melhor essa proposição, fazendo um pequeno histórico da minha¹ trajetória.

Quando iniciei o ensino nessa modalidade, em 2007, tudo era novo para mim. Antes, ensinava alunos que frequentavam ensino regular, na faixa etária adequada. Havia apenas alguns fora de faixa, mas era uma diferença de poucos anos. Na EJA, deparei-me com alunos entre 15 e 65 anos mais ou menos, com histórias de vidas diversas. Havia alunos que, há muito tempo, não estudavam ou que foram reprovados no ensino regular algumas vezes e, por isso, estavam lá, enfim uma realidade bem diferente da que eu vivia.

Nos primeiros meses na modalidade, tentei utilizar a mesma prática que tinha com o ensino regular, cobrava muito deles, lia apenas textos dos livros didáticos, que, às vezes, não tinham relação com o contexto deles. Observava também o preconceito de alguns colegas, quando dizia que estava lecionando na EJA. Para eles, ensinar na EJA era fácil, não precisava de certos conhecimentos, pois os alunos eram adultos, que há muito tempo não estudavam e tinham pouco conhecimento, e, assim, não precisaria ensinar os mesmos conteúdos, ensinados na modalidade regular.

Ao participar de formações sobre a EJA, e por intermédio de conversas com alguns alunos, percebi que minha prática de sala de aula não estava sendo muito adequada, percebi que não era mais “fácil” ensinar lá por causa do nível de conhecimento dos alunos. Lá, como em qualquer outra modalidade, exigia de mim os mesmos conhecimentos da disciplina e de práticas pedagógicas, aliás, exigia outros que não me foram ensinados na graduação em Letras, como conhecimento sobre metodologias que me auxiliem no ensino de Língua Portuguesa, em turmas tão heterogêneas como as da EJA. Os alunos, ao contrário do que alguns pensam, têm conhecimentos; verdade que são conhecimentos pouco valorizados pela sociedade, pois é adquirido por meio de experiências do cotidiano e que não é sistematizado pela escola, mas é um saber, é uma experiência de vida a utilizar como meio para construir novos conhecimentos.

Apreendi que, para ensinar na EJA, assim como em qualquer modalidade de ensino, precisava conhecer, mais profundamente, o aluno, ser mais sensível aos problemas que aparecem, como faltas e evasão. Na EJA, muitos faltam porque um parente está doente, porque trabalham distante da escola e o ônibus atrasa, outros se evadem por causa do horário de trabalho ou por se sentirem desmotivados para estudar. Apreendi que os conteúdos precisam ser ainda mais serem significativos. Precisava mostrar seu uso, sua importância.

¹ Nesse trecho, utilizarei a primeira pessoa do singular para marcar minha experiência como professora na EJA.

Percebendo tudo isso, passei a trabalhar de uma forma mais contextualizada, começando por diferentes textos, os quais eles tinham mais necessidade de saber, como entrevista de emprego, currículo, entre outros. Isso não quer dizer que não haja um estudo de outros textos mais distantes da realidade deles; até mesmo porque precisam também aprender outras modalidades de escrita mais formais para avançar nos estudos. Apesar de muitos quererem apenas concluir o ensino fundamental ou o ensino médio, outros desejam cursar uma universidade para conseguir um trabalho melhor. Todos esses fatores foram me proporcionando um olhar mais devagar, mais atento e, assim, comecei a refletir sobre o ensino na EJA, um olhar de experiência.

Assim, minha experiência na EJA só ocorreu quando me deixei ser afetada pelo que acontece em sala, quando não me comportei como dona do saber, quando deixei de lado o excesso de informação e opinião, quando deixei de me preocupar com o tempo para concluir conteúdos e parei para ouvir os alunos. Tudo isso me permitiu, sobretudo, ver que é necessário ter mais sensibilidade em relação à situação desses alunos, assim como compreender que possuem um conhecimento que precisa ser valorizado pela escola e que pode e deve ser utilizado como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. O desafio é fazer isso da melhor forma possível.

Geraldi (2018) também discute sobre experiência. Numa aula inaugural do ProfLetras: *Que esperar como pesquisa no Mestrado Profissional da área de Letras*, o autor afirma que as metodologias da linguística clássica moderna são praticamente inúteis para os que estudam os fenômenos relacionados ao ensino aprendizagem. O autor explica que:

Nossos lugares de inspiração talvez devam ser aqueles da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que assumiram que seus estudos produzem categorias que auxiliam os processos de produção e compreensão de textos, e não “regras” para compreender e produzir textos (GERALDI, 2018, p. 226).

O autor diz que uma das possibilidades de trabalho que leva em conta a experiência é a pesquisa a partir do uso de narrativas.

O vivido subjetivamente só pode ser narrado. Nossa capacidade de narrar, que vem definindo segundo Benjamin (1994) porque a experiência está em baixa, deve ser recuperada. E o vivido pode se tornar nosso objeto de estudo, nas múltiplas formas em que a investigação com narrativas pode assumir. (GERALDI, 2018, p. 227).

O professor, citando Lima et. al. (2014 p. 227), diz que há quatro categorias de produções baseadas em narrativas: 1) a narrativa como ressignificação da História; 2) a narrativa (auto) biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisadas; 4) a narrativa de experiência do vivido. Nesta pesquisa, utilizamos os tipos três e quatro, pois, planejamos oficinas sobre compreensão leitora para serem aplicadas em sala de aula e narramos como foi essa experiência utilizando nossos conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, neste estudo, a experiência, o vivido desempenha um papel fundamental. A partir da nossa experiência na EJA, dos dados obtidos no diagnóstico e das discussões teóricas realizadas, analisamos as principais dificuldades encontradas na leitura do texto do diagnóstico, para depois discutir como trabalhá-lo em sala de aula. Além disso, discutimos a atividade de leitura realizada, a forma da aplicação e as questões elaboradas. Com base em nossa experiência, após identificar e analisar os problemas e as possibilidades do trabalho com a leitura em sala de aula, propomos atividades de intervenção, por meio de oficinas voltadas para trabalhar a compreensão leitora. Foram aplicadas seis oficinas, desenvolvidas a partir de contos e de crônicas. As Oficinas foram intituladas como:

1. Leitura, fio de estratégias;
2. Leitura, desenrolar de novelo;
3. Leitura experimento;
4. Leitura investigação;
5. Leitura interação: eu pergunto, quem responde?
6. Leitura condensada: diz o texto, eu digo.

Ao finalizar as oficinas, elaboramos um caderno didático, anexo a este texto, no qual detalhamos cada uma delas. Esperamos que, por meio da nossa experiência, ao realizar diagnóstico, aplicação e análises das oficinas, possamos refletir sobre a prática de ensino de compreensão leitora em sala de aula. Ratificar que, quando se parte do par experiência/sentido, não existem receitas, existem possibilidades que poderão auxiliar nesse universo do ensino da leitura.

1.3 Um pouco sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a educação oferecida a jovens e adultos tem uma história caracterizada por políticas educacionais focadas nos processos de alfabetização, sem uma ideia de acesso e

continuidade à educação básica, tendo em vista que os analfabetos, juntamente com índios, negros e mulheres, constituíam um segmento discriminado da sociedade.

Nas primeiras décadas do século XX, o interesse da classe dominante em aumentar o contingente eleitoral, pois o voto era apenas para homens alfabetizados, aliado ao desenvolvimento industrial, que possibilitou a necessidade de mão de obra especializada, culminou na criação do ensino noturno, para jovens e adultos. Em 1925, porém, os índices de analfabetismo ainda eram bastante elevados, devido à insuficiência das campanhas empregadas.

No final da década de 1950, as ideias e experiências desenvolvidas por Freire (1996, 2011) abriram uma nova perspectiva na educação brasileira, já que pela primeira vez foi criada uma pedagogia voltada para as camadas populares de um Brasil marcado pela efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais. Entretanto, o golpe militar de 1964 erradicou os projetos em andamento e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário (BRASIL, 2002). O término do Mobral aconteceu, em 1985, e assim se iniciou a fundação educar, que apoiava, técnica e financeiramente, as propostas de alfabetização da época.

Em 1986, já na Nova República, foram elaboradas diretrizes curriculares que reivindicavam a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1º Grau aos jovens e adultos, lembrando que nesse período se afirmava a necessidade de adequação para esse público específico, surgindo então uma grande flexibilidade curricular, na medida em que estados e municípios também deveriam ser responsáveis por atender às novas demandas de matrículas com seus próprios orçamentos. Todo esse “momento social” favorável à educação fortaleceu as bases para a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, devendo ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos escolares, sempre garantindo as oportunidades educacionais adequadas. Então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituída no ano 2000, propõem um modelo pedagógico que assegure a equidade na formação, juntamente com reconhecimento das especificidades.

Ao discutirmos sobre o ensino na EJA e, mais especificamente, o ensino de leitura, é imprescindível relatar um pouco mais sobre o trabalho de Paulo Freire, visto que ele teve uma vasta experiência nessa modalidade. Freire (2011), no livro *A importância do ato de ler*, discute sobre o ensino de leitura para adultos. Ele inicia um dos artigos (apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas, em novembro de 1981) falando sobre seu próprio ato da leitura e da escrita. Para ele:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Em outras palavras, quando o adulto começa a aprender a ler na escola, é necessário começar a leitura com textos relacionados ao seu cotidiano, isso permite uma leitura crítica.

O autor relembra os momentos da infância em que ainda não sabia ler e, por suas lembranças, deixa claro que o que possibilitou aprendizagem da leitura foi a relação do que vivia com a descoberta das palavras, tudo estava ligado. “A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que estivesse dando superpostamente a ele” (FREIRE, 2011, p. 24).

Ele afirma que, ao chegar à escola, a professora continuou e aprofundou o trabalho dos pais. Relata sua experiência como professor de Língua Portuguesa dizendo que seus alunos nunca precisaram memorizar, mecanicamente, questões gramaticais como regência, sintaxe, concordância e outros.

Tudo isso, pelo contrário, era proposto a curiosidade, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse (FREIRE, 2011, p. 26).

Após essas explicações sobre como a importância do ato de ler vem sendo destacada em sua obra, Freire fala sobre a proposta que realizou na alfabetização de jovens e adultos. “Vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2011, p. 28). Nessa proposta, o autor diz que o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. As palavras com as quais ele organizou o programa de alfabetização vinham do vocabulário dos grupos populares, carregadas da significação de experiência existencial deles e não da experiência do educador.

Para ele, “no fundo, este conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra.” (FREIRE, 2011, p. 30-31). Isso permitiu uma compreensão diferente de sua indignação, ou seja, se antes eles viam sua situação como fatalidade, depois começaram a ver de uma forma mais crítica e isso pode constituir-se numa ação contra-hegemônica.

O autor conclui que a importância do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação da “reescrita” do lido. Ao ensinar dessa forma, Freire possibilitou uma leitura que foi além da decodificação, uma leitura que levou em conta o contexto dos alunos, suas motivações. Fez da leitura o que realmente ela é, um ato político, crítico e transformador.

1.4 Contextualizando a pesquisa

1.4.1 Lócus da pesquisa

O trabalho foi realizado em uma escola municipal, no bairro Nossa Senhora da Apresentação, Zona Norte, Natal-RN, com alunos da EJA III (sextos e sétimos anos). É uma escola com 12 salas de aula; um laboratório de informática que no momento não funciona adequadamente, pois além de ter apenas oito computadores, não tem internet; uma sala de leitura; uma sala de vídeo; uma sala da direção; uma secretaria; uma cozinha; um refeitório e uma quadra poliesportiva.

A escola atende alunos nos três turnos. No diurno, funciona o ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano) e, no noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos com seis turmas, distribuídas da seguinte forma: uma turma de nível I (primeiro, segundo e terceiro anos); uma de nível II (quarto e quinto anos); duas de nível III (sexto e sétimo anos); e duas de nível IV (oitavo e nono anos). A série escolhida para o projeto foi uma turma de nível III.

As turmas de EJA III e IV funcionam em blocos, quer dizer, em cada semestre os alunos cursam determinadas disciplinas. Bloco I (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia e História), Bloco II (Matemática, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso).

Em relação ao ambiente escolar na EJA, tanto os alunos quanto os professores, com exceção dos adolescentes que não têm emprego, vêm de uma jornada de oito ou mais horas de trabalho, portanto, chegam bastante cansados. Apesar disso, percebemos que os professores e a coordenação se esforçam bastante para que esses alunos possam retomar os estudos. Entretanto, há também alguns problemas na escola que, de certa forma, interferem no processo de ensino-aprendizagem. Tanto na sala de informática, quanto nas salas de aula, não há sinal de internet, dificultando assim um trabalho mais dinâmico e interativo por parte dos educadores.

O diagnóstico foi realizado numa turma de nível III (sexto e sétimo anos). A turma possui 36 alunos, porém participaram da atividade 26. Destes, um aluno especial que não sabe ler e oito que ainda possuem dificuldades na decodificação, o que tornou muito difícil a leitura para eles, pois sabemos que decodificar é uma etapa importante para que se compreenda um

texto verbal. A turma é, assim, bastante heterogênea, tanto em relação à idade, a qual varia entre 17 e 60 anos, quanto no que se refere ao nível de conhecimento da escrita.

A principal dificuldade em trabalhar, na turma, diz respeito às diferenças na idade dos alunos e no nível de conhecimento da leitura e de escrita. Em relação à idade, porque os adolescentes são mais participativos, falam e interagem bastante. Já os mais velhos, por virem de uma educação mais formal, consideram isso uma indisciplina. Há momentos em que os adolescentes são indisciplinados mesmo, que é também um problema; contudo, não são em todos os momentos. No que se refere ao nível de conhecimento, a dificuldade encontrada é como trabalhar um conteúdo X, se uma parcela da turma está em um nível de leitura correspondente ao segundo ou terceiro ano do ensino fundamental, enquanto uns resolvem uma atividade em pouco tempo, outros demoram mais que o esperado. O agrupamento desses alunos, conforme já apontamos, é o grande desafio no trabalho com a EJA.

Todos os alunos reclamam bastante a ausência de atividades copiadas no quadro para transcrição. Isso acontece devido ao fato de ser utilizado mais o livro didático ou atividades xerocopiadas, para que possamos utilizar o tempo com atividades mais relevantes para o ensino-aprendizagem. A crítica vem, principalmente, dos mais velhos que foram acostumados a um ensino da gramática com frases descontextualizadas. Sempre, no início de cada semestre, explicamos que trabalhamos bastante a leitura e a escrita e que as questões gramaticais são trabalhadas apenas o necessário para as atividades de leitura e de escrita. Utilizamos também algumas explicações gramaticais do livro. Inicialmente, os alunos confessaram não gostar das atividades de leitura e escrita, porém ao longo do semestre, houve uma mudança de opinião, muitos começaram a se envolver com a leitura e a participar das discussões.

1.4.2 Perfil dos alunos

Para conhecer um pouco mais sobre os alunos, aplicamos um questionário socioeconômico. Dos 26 alunos, 16 responderam.

A primeira questão voltou-se para a idade dos participantes. Verificamos que os alunos têm uma idade média de 35,5 anos, sendo que a maioria (43,75%) está na faixa etária de 17 a 35 anos.

Em relação à família e renda, observamos que as famílias dos alunos se situam em vários extratos de renda familiar total, variando de 0,5 a 3 salários mínimos. Cerca de 87% dos alunos

apresentam renda per capita de até meio salário mínimo. Esse dado recai sobre a questão trabalho. Pouco mais da metade, 56% dos alunos avaliados, trabalham.

A questão cinco buscou verificar o tempo médio de estudo escolarizado dos alunos. Como resultado, constatamos que os alunos estão na escola pelo tempo médio de três anos. Tempo em que menos da metade, 38,75%, declarou já ter interrompido os estudos e o fizeram por, em média, 6,5 anos.

Ao serem questionados sobre o motivo para interrupção dos estudos, os alunos declararam que já interromperam os estudos e o fizeram por vários motivos, dentre os quais, os mais comuns foram trabalho no mesmo horário que a aula, relatado por 37,5%, seguido de dificuldade financeira e doença, cada um desses relatado por 18,75% dos alunos.

Em relação à leitura, a maioria disse ter lido de um a três livros por ano. É importante observar que esses alunos são levados, semanalmente, à sala de leitura. Os livros que eles leem mais são contos, crônicas, fábulas e poemas. Alguns podem ter confundido livros completos com um conto ou uma crônica, por exemplo.

O questionário nos ajudou a construir um panorama geral do público-alvo integrante da pesquisa. São dados quantitativos que interferem, diretamente, nos dados qualitativos, uma vez que, compreendendo o perfil socioeconômico e etário dos alunos público-alvo da pesquisa, bem como a relação destes com a escola, tempo médio de escolarização, e com as práticas escolares, mais especificamente, com a leitura, torna-se possível organizar com mais precisão as atividades das oficinas.

1.4.3 A configuração da EJA

De acordo com Arroyo (2011, p.19), a EJA “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de política pública, e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Segundo o autor, uma das principais características da EJA é as várias tentativas de configurar sua especificidade. “Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras” (ARROYO, 2011, p. 19). A história dessa modalidade de ensino nos mostra, indefinição, campanhas emergenciais, voluntarismo.

Para o autor, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica. Dentre as iniciativas que permitem tal configuração estão as universidades em suas funções de ensino pesquisa e extensão, que se voltam para a essa modalidade e os fóruns de EJA.

Para configuração da EJA, precisamos pensar na parte essencial: os alunos dessa modalidade. Como já foi discutido anteriormente, eles têm suas peculiaridades, adultos e jovens que não tiveram oportunidades de estudar na época adequada e adolescentes que estão fora da faixa etária para a série em que estão. Mas será essa a única forma de olhar esses sujeitos? Para Arroyo (2011, p. 23), por décadas, o olhar escolar apenas enxergou esses alunos em relação as suas trajetórias truncadas, alunos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência, de aprendizagem. Para ele, com esse olhar, não avançaremos na reconfiguração da EJA.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências (ARROYO, 2011, p. 23).

Arroyo afirma que para haver uma configuração na EJA, o direito à educação precisa ultrapassar a oferta de uma segunda chance, é necessário que esses alunos sejam vistos além das carências, eles precisam ser vistos como sujeitos dos direitos humanos. Segundo o autor, é preciso ver esses jovens-adultos reconhecendo seu protagonismo. A visibilidade desses jovens, nas últimas décadas, não vem apenas de lacunas escolares. “As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais” (ARROYO, 2011, p. 24).

Pelo que foi exposto, é necessário vermos as causas dessas trajetórias escolares truncadas. Para o autor, nesse novo olhar mais abrangente, as políticas públicas e as políticas educativas da juventude, com a EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. “Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse todos abstrato se particulariza em todos concretos” (ARROYO, 2011, p. 24). Quer dizer, é primordial conhecer esses sujeitos, suas trajetórias, exclusão social, negação de direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

É importante destacar nesta discussão que o protagonismo da juventude, segundo Arroyo, não vem apenas de carências. “Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos” (ARROYO, 2011, p. 25).

Então quem são esses jovens-adultos? São sujeitos que passam por dificuldades diversas. São, sobretudo, seres humanos e, como todo ser humano tem seus direitos precisam ter garantido seu direito à educação. Essa compreensão da EJA nos permite trabalhar vários conteúdos de leitura, inclusive aqueles conteúdos mais sistematizados.

1.5 Procedimentos de descrição e análise das oficinas

Considerando os objetivos propostos para essa pesquisa, bem como a metodologia da pesquisa-ação, trabalhamos todas as etapas, buscando interligar teoria e prática. Para tanto, após o diagnóstico, tendo como parâmetro os resultados obtidos, cujas análises foram realizadas na perspectiva do compreender para intervir, iniciamos a elaboração do plano das oficinas.

Assim, traçamos um planejamento para as seis oficinas, mas tendo ciência de que o processo é que iria nos direcionar. Isso significa que, com base no resultado de uma oficina, poderíamos modificar o planejamento para a oficina seguinte.

A equipe pedagógica da escola e os alunos público-alvo foram comunicados acerca do trabalho. Realizada a etapa diagnóstica e tendo elaborado os planos das oficinas, partimos para a ação. Realizávamos as oficinas e, logo em seguida, a análise. Como forma de coleta de dados, recorremos ao procedimento de gravação de áudio e registros escritos. As gravações foram utilizadas para que pudéssemos analisar a participação dos alunos. Assim, foi com base nas gravações que registramos e analisamos as atividades de preparação para a leitura, bem como as atividades de leitura em envolveram a oralidade.

Além desse recurso, foram utilizados para as análises os exercícios de compreensão feitos para meio da escrita, os quais utilizamos como exemplos ao narrar a experiência vivida nas oficinas. Todos esses dados compõem nosso *corpus* e ficarão arquivados como registros de pesquisa.

Ao realizar as análises, buscamos sempre considerar o processo, ou seja, a base de análise foi interpretativa, no sentido de compreender por que o aluno respondeu de uma forma e não de outra. Compreendemos que entender o caminho feito pelo aluno favorece o desenvolvimento das ações futuras. Os textos de fundamento, dos quais citamos Freire (1996, 2011), Geraldi (1996, 2013, 2015, 2018), Barbosa (2013), Larrosa (2004, 2016, 2017) e Solé (1998), foram bastante revisitados, pois, por meio deles buscamos compreender as respostas que nos eram dadas pelos alunos, tanto com palavras, quanto com ações. O que o comportamento da turma durante o processo poderia nos dizer. Uma passagem de Larrosa (2017, p. 65) nos fez pensar bastante sobre isso. Ele diz:

na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. [...] Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. [...] na formação não se define antecipadamente o

resultado. A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura.

Essa aprendizagem que obtivemos ao ler, ao estudar as obras de fundamento, das quais essa citação é uma exemplo, esteve presente durante as análises, faziam-nos pensar sobre o processo, olhar o aluno e se perguntar de que forma o trabalho o estava alcançando, se estava havendo um aprendizado. O trabalho de descrição e análise das oficinas foi, assim, um exercício de reflexão e de muito aprendizado, um exercício de experiência.

2 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E COMO PRÁTICA

O ensino de Língua Portuguesa tem se transformado bastante nos últimos anos, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (BRASIL, 1998), pois esse documento trouxe para o cenário educacional brasileiro de ensino de língua portuguesa as ideias que vinham sendo defendidas na academia por estudiosos da linguagem, como Franchi (2006), Geraldi (2005) e outros.

Embora seja uma história já bastante contada e comentada, é sabido que, durante muito tempo, as aulas de língua portuguesa eram pautadas no ensino da gramática normativa, nas quais se utilizavam frases soltas e descontextualizadas. O texto, quando utilizado, era apenas para trabalhar questões gramaticais ou para ser lido em voz alta, com foco no aperfeiçoamento da oralização, o que envolvia, principalmente, as questões de prosódia e ortoépia.

Hoje, vinte e um anos após a publicação dos PCNLP, já se percebe, com bastante nitidez, uma mudança de atitude em relação à utilização do texto, em sala de aula. Talvez ainda não possamos afirmar que a quebra do paradigma tradicional do ensino de língua com foco no ensino de gramática normativa tenha ocorrido, mas é certo que existe outra configuração. Nessa linha de reflexão, Geraldi (2018, p. 14) argumenta que “sempre vamos deixando resíduos nos modelos científicos que construímos [...] e o que se aprende expande o mundo vivido, que o novo objeto, dentro de uma nova teoria, não recobrirá produzindo novos resíduos”. Esses resíduos, apontados pelo professor Geraldi, são os frutos da memória sócio-histórica, dado que nos permite compreender que sempre haverá diversos tipos de prática pedagógica coexistindo no mesmo tempo e espaço.

Com a publicação dos PCNLP e de acordo com esse documento, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23). Essa afirmação garante que, no ensino de língua portuguesa, qualquer conteúdo deve partir do texto, porém, apesar de muitos educadores estarem seguindo essa orientação, a maioria dos alunos ainda não consegue ler e compreender textos de forma efetiva. O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), edição 2015, mostra que mais da metade dos alunos brasileiros está abaixo do nível 2 de leitura, que é considerado o básico nessa área. Ainda conforme os PCNLP, o que ensinar nas aulas de língua portuguesa deve ser definido “em função das necessidades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29). Assim, ao relacionar os dados presentes no PISA, às orientações dos PCNLP, chegamos à conclusão de que a leitura se apresenta como objeto de ensino a ser tematizado. O diagnóstico que realizamos na sala de aula com os alunos público-

alvo desta pesquisa nos confirmou esse dado e nos favoreceu definir a leitura como temática central desta abordagem.

Ao afirmar que temos um objeto que é a leitura, precisamos trazer à memória o fato de partirmos do par experiência/sentido, o que consiste em “remeter a leitura a uma experiência e não a uma essência, ou a uma atividade, ou a uma prática” (LARROSA, 2004, p. 328). O trabalho com a leitura envolve, assim, o trabalho de “dar a ler”. Nesse sentido, Larrosa adverte que “dar a ler, então, é dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras” (LARROSA, 2004, p. 20). Ao tomar a leitura como objeto, partimos do pressuposto de que esse objeto se constituirá no decorrer da pesquisa-ação.

Trabalhar a leitura, nessa perspectiva, requer definir e ajustar o trabalho a outras concepções, quais sejam: de língua, de texto, de sujeito e de ensino. Para definir essas concepções, recorreremos a alguns estudiosos da linguagem, dos quais citamos Geraldi (2015), Barbosa (2013), Koch (2003) e Solé (1998), buscando interligar suas concepções ao que Larrosa (2004, p. 15) propõe como “dar a ler”.

Neste capítulo, apresentamos, tendo como parâmetro os estudos desenvolvidos por esses estudiosos da linguagem, as concepções de linguagem/língua, texto, leitura e compreensão, assim como dialogamos sobre o ensino de compreensão leitora, tendo como base o ensino de estratégias. Partimos do princípio de que, para trabalharmos leitura em sala de aula, é importante que observemos essas concepções e reflitamos sobre a prática à luz da teoria.

2.1 Concepção de língua/linguagem

Os estudos desenvolvidos sobre a linguagem apresentam três concepções: a linguagem como máscara do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação. A primeira parte do princípio de que o homem se constitui individualmente. Isso implica que, ao falar/escrever, externa aquilo que pensa sem, contudo, ser afetado pelo interlocutor ou pelo contexto. Trata-se de uma concepção advinda do sujeito psicológico, no qual a aquisição da linguagem é tida como processo inato. A segunda concepção advém da teoria da comunicação e parte do princípio de que a língua é um código a ser decifrado pelos sujeitos que a utiliza. Emissor e receptor precisam tão somente partilhar dos mesmos códigos para se comunicar, o que significa conceber o sentido de palavras e enunciados como sempre únicos. Nas duas concepções, a língua é produto acabado, pronto, fechado em si mesmo. Na terceira concepção, linguagem como interação, os sujeitos são seres ativos que, ao utilizar a linguagem/língua, realizam uma ação sobre o outro. Os sentidos construídos entre os

interlocutores são sentidos situados, o que pressupõe que o outro, bem como a situação/contexto devem ser consideradas (GERALDI, 2005).

Tendo como referência a terceira concepção, situamos a presente pesquisa dentro dessa perspectiva. É importante, contudo, pontuar que, dentro dessa concepção, situam-se várias vertentes de estudos, diversas Escolas e subdisciplinas, das quais é possível citar a sociologia, a linguística e a psicologia, constituindo uma “galáxia interacionista” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 282). Segundo Travaglia (2009, p. 23),

essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Diante do universo que nos é apresentado, consideramos necessário afunilar um pouco mais nossa abordagem. Assim, consideramos relevante trazer a concepção presente Geraldi (1996, p. 63): “concebe-se a linguagem como atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um *eu* e um *tu* e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permite a intercompreensão”. Nesse estudioso, encontramos a proposição de que a linguagem é o lugar que constitui o sujeito e de que, na linguagem, há interação, troca. Situamo-nos, assim, dentro da concepção de linguagem como interação, como atividade constitutiva.

2.2 Concepção de texto

Assumir a linguagem como atividade constitutiva implica conceber o texto como algo que também se constitui em um processo e de forma compartilhada entre os interlocutores. Implica compreender o texto como unidade básica da interlocução. Nessa perspectiva, “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 2013, p. 98). Buscando dizer isso em outras palavras, poderíamos argumentar que, imanente a todo ato de interação, há a constituição de um texto seja ele oral ou escrito, seja ele uma soma das múltiplas formas de linguagem.

No âmbito dos estudos da linguagem, há diversas concepções sobre o texto, uma vez que as diversas linhas de pesquisa traçam seus pressupostos teóricos. Na década de 1960, por exemplo, destacaram-se os estudos da Linguística Textual, dos quais vários fundamentos, principalmente, os princípios da textualidade – coesão, coerência e os fatores pragmáticos

(aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade) –, foram incorporados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Marcuschi (2008), um dos estudiosos da Linguística Textual, ao discutir sobre a noção de texto, afirma que todos nós sabemos que a interação não se dá por unidades isoladas, mas por textos. O texto, para ele, é o único material linguístico capaz de ser observado e que este vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

O autor relata que o que motivou, inicialmente, a Linguística Textual (LT) foi a convicção de que as teorias linguísticas não conseguiam explicar certos fenômenos linguísticos que surgiam no texto. Foi observado que algumas propriedades linguísticas só faziam sentido se fossem relacionadas com outras frases o que acarretava uma teoria que fosse além da linguística da frase. Através de várias pesquisas, a LT vê o texto não como um simples “artefato linguístico”, mas como “um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75 e 76).

Koch (2003), também uma das referências brasileiras em estudos sobre o texto, traz um apanhado bem amplo das diversas concepções que surgiram no interior da LT e adverte ser necessário, ao tratar o texto, situá-lo dentro de uma dada concepção. Para Koch (2003, p. 30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma completa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz ao postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação (grifos da autora).

Nesse conjunto de vozes, observamos a presença de um consenso: o texto como produção coletiva de sentido, como algo que se constrói com o outro. Convém considerarmos, ainda, que nessa construção:

Os mecanismos de coesão e conexidade asseguram-lhe uma dimensão sequencial; o tema ou objeto e as apresentações que sucessivamente o enunciador vai fazendo sobre este asseguram-lhe uma configuração que responde não só às escolhas das estratégias do gênero mas também aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo no tratamento do seu objeto. Isto é, há um querer dizer do enunciador, um projeto de dizer que orienta a materialização textual [...] O que funda a textualidade é um processo sequencial dinâmico, que inclui até mesmo as condições de leitura do texto,

pois nesta há preenchimentos dos vazios que os textos necessariamente contém (GERALDI, 2015, p. 107).

Partimos, assim, dessa concepção e buscaremos, ao longo deste trabalho com a leitura, abordar o texto, unidade de ensino de língua portuguesa, segundo a concepção presente nessas vozes. O que pressupõe uma seleção de textos possíveis de serem lidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

Essa expressão “possíveis de serem lidos” traz a concepção de que a seleção de um texto para uma atividade didática não pode considerar apenas o aspecto material do texto, a textualidade, mas a possibilidade dele ser objeto de interlocução. Não é possível pensar em qualquer texto para qualquer leitor. Há vazios, no texto, que, como afirmou Geraldi, precisam ser completados.

Trata-se de uma relação em que “tem de se estar à altura das palavras [...] de se fazer continuamente com que essas palavras destroquem e façam explodir as palavras preexistentes” (LARROSA, 2017, p. 55). A concepção da qual parte Larrosa é filosófica, mas nela está a ideia de encontro, de confronto entre o que está posto no texto, o que o leitor traz consigo e o que resultará desse processo.

Assim, compreendemos o texto como ponto de partida e de chegada do processo de interlocução. Compreendemos, partindo dos estudos de Geraldi (2015, p. 119) que “privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com o horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza”. É, nesse processo de interlocução, que conhecimentos novos serão gerados. É a partir desses pressupostos que compreendemos o texto e o levamos para sala de aula, no intuito de, a partir dele, desenvolver um trabalho de leitura, no sentido de dar a ler.

2.3 Concepção de leitura

Após ter situado nossa concepção de linguagem/língua como atividade constitutiva e de texto como produto resultante da interlocução entre sujeitos, acreditamos já termos deixado indícios acerca da concepção de leitura que adotamos neste trabalho. Partimos da concepção de leitura, reiteramos, como ato de interlocução, co-produção de textos, como encontro, no qual se “dar a ler”.

Trata-se de uma concepção de leitura muito singular, a qual Larrosa (2004) orienta não se tratar de uma ação intencional, no sentido de conceber a leitura como uma prática que resulta

em saber o que está posto no texto. Leitura é produção de sentido, é “produção regulada de textos (orais ou escritos) com base em um texto principal e em torno dele” (LARROSA, 2004, p. 100). “Ler é escrever, conversar, mas não sobre o texto e sim sobre o mundo, sobre a vida, sobre o que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 170).

Nesse ponto, podemos interligar o que vimos defendendo: o texto é ponto de encontro entre interlocutores. Um encontro em que vazios devem ser preenchidos. Para tanto, o leitor e suas palavras precisam estar à altura das palavras do texto. O resultado desse encontro é a leitura, como produção de textos, como compreensão, resposta. Assim, ao falar de leitura como experiência, Larrosa (2004) propõe que leitor se afaste das certezas; problematize o evidente; coloque-se em movimento mantendo-se sempre aberto à interrogação; e adverte:

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver (LARROSA, 2016, p. 142).

Também Geraldi (2015) corrobora com essa concepção e nos traz importantes considerações sobre o tema. Em suas reflexões sobre as políticas públicas de incentivo à leitura, Geraldi diz que a leitura é uma ‘tecnologia’, objeto de desejo e instrumento de dominação. Surgiu sob o signo da escritura, espaço de ordem e do limite do sentido. A leitura possui, assim, desde sua gênese, traços de elitismo, de poder, de hierarquia. Ela chegou à escola como símbolo de *status* e alavanca de ascensão social. Nessa perspectiva, tematizar a leitura, a formação do leitor requer considerar, também, esses fatores. A concepção de leitura como interlocução, dar a ler, envolve conceder a palavra a sujeitos sociais que, historicamente, nem sempre a tiveram.

Ao discorrer sobre leitura e suas múltiplas faces, Geraldi a define como:

construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa (GERALDI, 2015, p. 103).

Em sua abordagem, o autor reitera que o processo de leitura de um texto envolve conhecimentos para além do linguístico; diálogo com muitos outros textos; e as condições concretas de leitura, nas quais estão a relação do leitor com o texto, os objetivos e interesses

para a leitura e as relações externas, como a relação professor e aluno. Considerando o exposto, partimos da concepção de que ler é encontro; é construção de sentidos; é condição para o dizer. É experiência.

2.4 Compreensão leitora

Imanente à concepção de leitura como construção de sentidos, como experiência, está o princípio de que ler envolve a compreensão, pois do contrário a leitura não se completa. Não existe encontro, quando não há compreensão. A ausência da compreensão indicia que um dos interlocutores não conseguiu alcançar a palavra do outro, preencher os espaços vazios presentes no texto. Larrosa (2004, p.178), ao tratar da compreensão, refere-se ao “sujeito da compreensão”, aquele que capta o sentido presente nas palavras. Sobre esse ponto, é relevante ressaltar que “o corpo das palavras não se limita a con-ter um significado, mas mostra esse significado: assim a materialidade que dá corpo ao sentido está constitutivamente enlaçada à literalidade do texto” (LARROSA, 2004, p. 180).

Assim, entendemos a compreensão como parte constitutiva da leitura. Apresentá-la aqui como tópico específico justifica-se pelo fato de que, ao tematizarmos a leitura, colocando-a, neste trabalho de pesquisa, como um objeto de ensino-aprendizagem, partimos do princípio de que é necessário criar estratégias para que os alunos consigam encontra-se com o texto, no sentido que vimos dando a essa expressão ao longo desta abordagem. Como adverte Geraldi (2013, p.25), “ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos”. Nessa perspectiva, o trabalho voltado para o ensino de estratégias de leitura, proposto por Solé (1998), nos ajuda a favorecer a captação do sentido das palavras e o debruçar-se sobre os textos, uma vez que o uso de estratégias de leitura possibilita ao leitor aproximar-se da literalidade do texto.

Solé (1998) discute sobre a relação ler, compreender e aprender. Para a autora, quando alguém compreende um texto não quer dizer que extraiu ou deduziu seu significado, mas o construiu. A autora afirma que, nessa construção, intervém o texto, que se espera ter uma estrutura lógica, uma coerência no conteúdo e uma organização capaz de possibilitar essa construção. No entanto, ela deixa claro que essas condições não são suficientes para conseguir esse propósito.

Segundo a autora, alguém pode compreender um texto por que realiza um importante esforço cognitivo durante a leitura e é esse esforço que se permite que se fale em leitor ativo, “que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página” (SOLÉ, 1998, p. 40). Ela explica que “realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a

partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial” (SOLÉ, 1998, p. 40). Em outras palavras, compreendemos um texto porque temos algum conhecimento sobre o assunto desse texto, as nossas palavras o alcançam.

Solé (1998) não espera que todos tenham a mesma compreensão, pois, para ela, a compreensão de cada um depende do texto lido, assim também como depende de outros aspectos referentes ao leitor. A autora ressalta três aspectos importantes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

O conhecimento prévio diz respeito à representação da realidade que temos, aos elementos constitutivos da nossa cultura: valores conceituais, ideologia, sistema de comunicação, procedimentos etc. Os objetivos são as intenções que temos quando vamos ler um texto.

nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa (SOLÉ, 1998, p. 41).

De acordo com a autora, os objetivos que o leitor quer alcançar com a leitura é importante, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que exercemos sobre ela, a medida que lemos. Além disso, para ela, o fato de saber o porquê lemos determinado texto, que objetivos pretendemos alcançar, permite a atribuição de sentido ao que estamos lendo. Ao tratar do ensino de estratégias, a estudiosa acrescenta que é necessário que os alunos aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Ela conclui: “Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas” (SOLÉ, 1998, p.42).

A autora acredita que para uma pessoa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, caso contrário pode provocar o desânimo, o abandono e a desmotivação. Isso, em relação aos leitores iniciantes. Os experientes sabem os motivos pelos quais não conseguem compreender um texto que pode ser devido ao texto possuir uma estrutura complexa ou densa, porque o leitor não tem o conhecimento prévio necessário ou porque o nível de conteúdo do texto não se ajusta as possibilidades do leitor.

No entanto, gostaria de chamar a atenção para o que acontece como os leitores principiantes, crianças e adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível

esperado pelo professor. Nestes casos, nos quais vai se gerando uma expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa, se não se intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo (SOLE, 1998, p. 42-43).

Em relação à motivação, a autora afirma que para uma atividade de leitura ser motivadora é necessário que o conteúdo tenha relação com os interesses da pessoa que vai ler, ou seja, o texto deve ser interessante para o leitor, ter algo que desperte a vontade de ler. Solé também explica que o interesse se cria, se suscita e que em vários momentos depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura. Além disso, para ela:

A leitura ‘de verdade’, aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos; relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso individual (SOLE, 1998, p. 43).

Outro ponto importante discutido pela autora é a importância dos materiais oferecidos como suporte para a leitura. Eles devem ser atraentes. Os textos oferecidos aos alunos devem ser textos desconhecidos, além disso, é necessário que o professor observe se os alunos possuem conhecimentos necessários para abordá-los, quer dizer que o conteúdo não seja tão distante de suas expectativas e conhecimentos a ponto de impossibilitar a compreensão.

Como vimos, o conhecimento prévio, o objetivo e a motivação permitem a compreensão leitora, pois é, a partir desses aspectos, que o leitor constrói o significado do texto.

Marcuschi (2008, p. 228), que também debruçou-se sobre o tema da compreensão em leitura, adverte que trabalhar a compreensão textual é muito complicado, pois há várias posições teóricas sobre esse tema. O autor defende a ideia de que ler não é um ato simples de identificação de sentidos e que também não pode ser considerado um ato individual. Nessa perspectiva, “compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas”.

O autor explica que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma atividade individual isolada do meio da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSHI, 2008, p.229-230). Para ele, compreender não é um processo apenas linguístico ou cognitivo, é sim uma forma de inserir-se e atuar no mundo, na interação com o outro dentro de uma cultura.

Segundo o autor, sempre que alguém produz um enunciado deseja que seja entendido, porém não é possível ter um controle total sobre a compreensão que esse enunciado possa vir a ter, embora exista condicionantes linguísticos que impedem o leitor de atribuir qualquer sentido.

Além disso, a compreensão é consequência de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas.

Pelo que foi exposto, é possível perceber que a compreensão leitora necessita de interação, de trabalho, de conhecimento do contexto em que o texto está inserido, da função que ele tem, dos objetivos do autor e do leitor, enfim uma série de fatores que contribuem para a compreensão leitora. É preciso que o leitor alcance o texto. Fazer isso na EJA, significa iniciar o trabalho com textos que falem sobre temas próximos da realidade do aluno, ou seja, textos significativos, para que eles possam, a partir dos conhecimentos prévios, inferir, levantar hipóteses.

2.5 Leitura e Ensino

O trabalho com a leitura, como objeto de ensino, é tema de muitos trabalhos de pesquisas nas mais diversas vertentes teóricas. Para esta abordagem, conforme já vimos anunciando, adotamos a perspectiva de leitura como interlocução, compreendendo ser possível, ao proporcionar o encontro do aluno com o texto, favorecer o aprendizado de leitura, utilizando o ensino de estratégias, pelo viés da experiência, “entendida como uma expedição em que se pode escutar o ‘inaudito’ e em que se pode ler o não lido, isto é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível” (LARROSA, 2017, p. 16). Para realizar esse empreendimento, compreendemos que o professor tem a função de mediar a relação do estudante com o texto.

Pensar o professor como mediador do ensino de leitura envolve, primeiro, concebê-lo como um mestre de leitura, pois somente aquele que possui a experiência de leitura pode dar a ler, ao outro. “O mestre de leitura é o que aprende para ensinar, aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar” (LARROSA, 2004, p. 24). O ensino de leitura, por esse viés, é atividade de troca de saberes, na qual o professor, sendo o mestre de leitura, dá voz ao aluno, para que ele externar sua percepção sobre o lido.

Segundo, na condição de mestre de leitura, é função do professor traçar as estratégias que favorecerão o encontro entre o texto e o leitor-aluno, pois é este que dará forma àquele. Nessa relação, é importante considerar que “o leitor tem em mãos a superfície lisa do texto, linear e encadeada, escondendo o relevo que uma leitura necessariamente precisa desvendar. A linearidade lisa do texto é um engano, cada palavra é um sulco que abre caminhos às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa” (GERALDI, 2013b, p. 33). A escolha

do texto, considerando as palavras de Geraldini, não pode desconsiderar que o leitor-aluno que se encontra como essa superfície lisa, é sujeito situado dentro de uma formação social. Isso implica que ele trará para o texto aquilo que possui como conhecimento e é por meio desse conhecimento que chegará aos sulcos presentes no texto.

O trabalho com as estratégias visa a favorecer as condições para que a leitura mediada, em contexto de sala de aula, seja, assim, uma atividade produtiva. Ao tratarmos de estratégias, dividimo-las em dois tipos: as que são desenvolvidas pelo professor para favorecer o encontro do leitor-aluno com o texto; e as que são desenvolvidas pelo leitor-aluno durante a leitura do texto. As duas são pensadas pelo professor ao planejar a atividade de leitura.

No primeiro tipo, inserimos a seleção do texto e as formas de abordagem. Nestas, estão o trabalho de preparação para a leitura e a mediação propriamente dita. No que se refere à seleção do texto, reiteramos o que já vimos defendendo, ao escolher um texto é necessário projetar a imagem do leitor, pois “um texto é ‘bom’ se o leitor consegue construir compreensões próprias do que leu” (BARBOSA, 2013, p. 237).

Quanto ao trabalho de preparação, dar a ler é atividade que envolve encantamento. Faz toda a diferença a forma como o professor apresenta ao aluno o objeto de leitura. Tudo o que fazemos tem uma finalidade e na leitura não é diferente. O leitor-aluno precisa compreender o porquê da leitura, que há diferentes finalidades para esse ato e que, em cada um deles, há procedimentos próprios. A leitura precisa ser atividade motivada. Nesse processo, a mediação, a forma como o professor apresenta o texto, a leitura, define a representação que o leitor-aluno fará da atividade. Nessa perspectiva, segundo Barbosa (2013, p. 237):

A mediação não se limita ao ato de apresentar o texto ao aluno e lhe informar que a leitura é importante. Todo professor sabe que, como resposta a essa propaganda, é comum o aluno retornar, após a tentativa de ler um texto considerado ‘bom’ dizendo que não gostou e que achou tudo muito difícil. Isso demonstra que não é suficiente fazer propaganda do texto ou da importância da leitura. É necessário também promover o encontro do aluno com o texto.

Acerca das formas de abordagem, o trabalho com a leitura necessita ver o texto como um todo, quer dizer, trabalhar a sua dimensão global. A preparação de uma aula de leitura requer definição de objetivos, a escolha do texto e demarcação dos conteúdos a serem abordados. Em linhas gerais, o professor precisa ter uma ação estrategicamente planejada. Para que consiga tecer essa ação estratégica, é necessário estar teoricamente fundamentado. Essa defesa também encontramos em Barbosa (2013, p. 242): “sabendo da teoria, tendo claro seus objetivos, o

professor consegue construir uma prática de ensino da leitura que efetivamente leva o aluno a ocupar a condição de leitor crítico e criativo”.

Em todas essas reflexões feitas pelos estudiosos citados, subjaz uma concepção de língua, uma concepção de texto e uma concepção de leitura que favorecem pensar sobre a prática docente à luz de teoria, o que, conseqüentemente, favorece o trabalho em sala de aula.

Quanto ao trabalho com o ensino de leitura por meio de estratégias, buscamos interligar os aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no texto. Solé (1998) discute as estratégias básicas, necessárias para se ensinar a ler. Para ela, sempre lemos para alcançar alguma finalidade. A diversidade de objetivos que existem para que o leitor se situe no texto é grande. Ler por deleite, para procurar alguma informação, para realizar uma atividade, entre outros. Segundo a autora, a compreensão que se faz do texto tem a ver com o objetivo de leitura. Ao falar das estratégias, a autora afirma:

Considerarei que as estratégias de compreensão leitora às quais faremos referência neste livro são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLE, 1998, p. 70).

A pesquisadora diz que esse conceito implica algumas considerações: as estratégias de leitura são procedimentos, então é necessário ensiná-las; como as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não devem ser tratadas como receita, como métodos infalíveis.

De acordo com a escritora, quando se consegue pelo menos decodificar, a compreensão ocorre devido a três condições: a clareza e coerência do conteúdo dos textos; o grau do conhecimento prévio do leitor em relação ao texto e as estratégias que o leitor usa para compreender melhor ou identificar quando há algo errado na compreensão. Essas estratégias precisam ser ensinadas para auxiliar o leitor-aluno na compreensão leitora. Elas permitem que o leitor, diante de algum obstáculo na leitura, escolha outros caminhos para compreender o texto.

Solé discorre sobre as estratégias que podemos utilizar antes, durante e depois da leitura. Para ela, antes, a leitura precisa ser motivada, ou seja, ser significativa, o leitor precisa saber o que fazer, saber os objetivos a serem alcançados e, para isso, é necessário levantar os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo perguntas e permitindo que eles também o façam. Durante a leitura, podemos formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir suas ideias. Depois da leitura,

podemos fazer o resumo do texto, isso pode ajudar a estabelecer o tema e a identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.

Essas estratégias que Solé discute são muito importantes, pois mostram ao educador que a compreensão leitora do aluno é consequência também do trabalho que o professor faz em sala de aula: não basta pedir para ler um texto, é preciso, principalmente, mostrar as estratégias que utilizamos para ler esse texto. A partir da leitura, pode-se refletir, questionar, descobrir que o que outro pensa pode ser diferente do que se pensa e a partir daí surgirem novas ideias. Esse processo permite que a leitura ultrapasse a mera reprodução das ideias do texto.

Podemos concluir, a partir das perspectivas teóricas expostas nesta pesquisa, que o professor precisa de teoria, precisa compreender como os fenômenos podem ser explicados e compreendidos; precisa, sobretudo, conhecer como fazer um trabalho com leitura. Ele precisa saber como trabalhar estratégias de leitura em sala de aula, saber elaborar questões que abordem além dos conhecimentos explícitos e implícitos, permitindo que o aluno possa opinar, refletir e criar. Necessita fazer relação dos textos com a vida dos alunos. Mostrar que a leitura permite que sejamos mais críticos diante de tudo que nos é colocado diariamente. Em suma, em um trabalho com a leitura, o professor é o mestre que dá a ler.

Portando, assumimos, nesta pesquisa, a dimensão interacional da língua e a leitura como processo de experiência. As atividades levam em conta que o leitor não é um sujeito passivo, mas ativo. Ele interage com o texto, traz seus conhecimentos prévios, relaciona-se como ele, constrói sentidos. Dessa relação, nasce um dizer, um novo texto.

3 A LEITURA EXPERIMENTO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentados os dados obtidos por meio do diagnóstico. Partimos do pressuposto de que as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, sobre a leitura, nos ajudam a pensar o objeto e a proposta de intervenção, em perspectiva, o que e como trabalhar a leitura num contexto de escolarização, mas a definição da real necessidade dos alunos só é possível a partir de um diagnóstico realizado com os alunos público-alvo da pesquisa.

Com essa percepção, fomos a campo e realizamos o diagnóstico. Esta seção objetiva apresentar a leitura e a prática didática, no contexto da pesquisa que empreendemos. Para tanto, dividimos a seção em duas subseções. Na primeira, apresentamos a atividade diagnóstica e discorremos sobre os dados coletados por meio dela. Para análise, buscamos materializar as respostas dadas pelos alunos como forma de projetar uma imagem concreta da realidade observada. Na segunda, tecemos considerações sobre a atividade desenvolvida, tendo como foco as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização. Para tanto, realizamos um exercício de reflexão acerca de como propor uma atividade, buscando estabelecer elos entre os fundamentos teóricos estudados e a prática, a realidade de sala de aula, na EJA. Acreditamos que a leitura desta seção favorecerá bastante a projeção, em perspectiva, de nosso campo de pesquisa, bem como dos alunos público-alvo e do que estamos propondo como intervenção no trabalho com a leitura.

3.1 Primeira experiência: o que nos dizem os dados do diagnóstico?

Para atingir o objetivo de discutir alguns problemas que dificultam a compreensão leitora dos alunos da EJA, público-alvo desta pesquisa, aplicamos uma atividade com questões de compreensão de texto para verificar o desempenho dos alunos, em relação à leitura. A atividade proposta foi aplicada em duas aulas de quarenta e cinco minutos. O texto selecionado foi a fábula *O conselheiro*, de Mansour Chalita, a partir da qual, foram trabalhadas sete questões, duas objetivas e cinco subjetivas. Numeramos as linhas do texto para melhor compreensão e análise. Segue o plano da atividade, no Quadro 1.

Quadro 1: Plano da atividade diagnóstica

Escola Municipal José de Andrade Frazão EJA III (sexto e sétimo anos)
--

Leia o texto que segue.

O conselheiro

- 1 Contam que um certo lavrador possuía um burro que o repouso engordara e um boi que o
- 2 trabalho abatera.
- 3 Um dia, o boi queixou-se ao burro e perguntou-lhe:
- 4 “Não terás ó irmão, algum conselho que me salva desta dura labuta?”
- 5 O burro respondeu: “finge-te de doente e não comas tua ração. Vendo-te assim, nosso amo não
- 6 te levará para lavar o campo e tu descansarás”.
- 7 Dizem que o lavrador entendia a linguagem dos animais, e compreendeu o diálogo entre o burro
- 8 e o boi.
- 9 Na manhã seguinte, viu que o boi não comera a sua ração. Deixou-o e levou o burro em seu
- 10 lugar. O burro foi obrigado a puxar o arado o dia todo, e quase morreu de cansaço. E lamentou
- 11 o conselho que dera ao boi.
- 12 Quando voltou à noite perguntou-lhe o boi:
- 13 Como vai querido irmão?
- 14 Vou muito bem. Respondeu o burro. Mas ouvi algo que me fez estremecer por tua causa. Ouvi
- 15 nosso amo dizer: “Se o boi continuar doente, deveremos matá-lo para não perdermos sua
- 16 carne”. “Minha opinião é que tu comas tua ração e voltes para tua tarefa, a fim de evitar
- 17 tamanho infortúnio”.
- 18 O boi concordou, e devorou imediatamente toda a sua ração.
- 19 O lavrador estava ouvindo, e riu.

(Mansour Chalita)

Responda que as questões:

1. O conselheiro de que fala o título do texto é:
 - a) o boi
 - b) o burro
 - c) o lavrador

2. De quem partiu a iniciativa, isto é, o desejo do conselho: do boi ou do burro?

3. Por que o boi foi pedir conselho ao burro?
4. O conselho dado pelo burro teve algum efeito? Justifique sua resposta, com palavras do texto.

5. Foi bom para o burro ter dado o conselho ao boi? Por quê?

6. O burro ficou prejudicado pelo conselho que deu ao boi. Como conseguiu safar-se da nova situação?

7. Assinale a alternativa que melhor se relaciona com o texto:
 - a) O boi é um animal preguiçoso.
 - b) O burro é um animal bem burro mesmo.
 - c) O burro é um animal esperto.

Fonte: <http://chadeestrelascassilandia.blogspot.com/>.

É importante mencionar que a escolha desta fábula foi proposital, visto que, além de ser pouco conhecida, ela tem uma linguagem que, embora formal, é acessível. Podemos pensar, após uma primeira leitura, não ser uma linguagem adequada para os alunos público-alvo, todavia não poderíamos eliminá-la do contexto a tal justificativa, uma vez que a base dessa

atividade é diagnóstica. Esses sujeitos, ao longo da vida escolar ou não, se deparam com textos dessa natureza e é papel da escola auxiliá-los no processo da leitura dos mais diversos textos.

A fábula, como conhecemos, é um texto narrativo o qual geralmente apresenta animais como personagens que agem como seres humanos. Tem finalidade didática, ou seja, tem o objetivo de ensinar os sujeitos por meio de valores e atitudes.

Assim, explicamos aos alunos o objetivo da atividade, alguns falaram que preferem quando o professor lê. Isso se justifica devido ao fato de alguns deles ainda terem dificuldades na decodificação de algumas palavras e também por estarem habituados à leitura em voz alta, pois geralmente quando trabalhamos tais atividades seguimos uma sequência: leitura silenciosa, leitura em voz alta, discussão e interpretação; e isso, segundo eles, facilita o entendimento dos textos. Foi preciso dialogar com os alunos sobre o objetivo da atividade que consistia em observar a compreensão em atividade de leitura individual e sem o auxílio do professor. Compreendido o objetivo, todos aceitaram realizar a atividade. Percebemos que muitos estavam bastante concentrados e mesmo sabendo que ‘não valia nota’, muitos se esforçaram bastante, na leitura.

A seguir, observamos como os alunos responderam às questões. Transcrevemos as questões de todos os alunos numa tabela para verificação das respostas. Observamos como eles responderam cada questão, discutindo o que cada uma exige. Após essa etapa, analisamos quantos alunos acertaram e quantos erraram e observamos os possíveis motivos.

Quadro 2: Dados para análise da questão 1

Pergunta 1- O conselheiro de que fala o texto é: a) O boi b) O burro c) O lavrador		
Respostas:		
Alternativa A: Alunos: 18,19 e 26	Alternativa B: Alunos: 01,02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23 e 25	Alternativa C: Alunos: 07, 11, 16, 20, 21 e 24

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

Essa pergunta exige que os alunos saibam, ao relacionar as informações presentes no texto, inferir informações por dedução (se *p*, porque *q*). Esperávamos que eles respondessem que o conselheiro foi o burro, já que foi a ele que o boi foi pedir o conselho. A maioria conseguiu realizar a inferência do tipo dedutiva. Sete alunos responderam que o conselheiro seria o lavrador (27%), o que indicia que esses alunos realizaram dedução com base no conhecimento

de mundo: ser conselheiro é atividade típica de humanos, assim, o conselheiro é o lavrador. Um aluno marcou duas alternativas (4%), o burro e o lavrador; e três alunos marcaram o boi (11%). O que pode ter dificultado a resposta dessa questão foi o fato de eles não conseguirem inferir, ou seja, perceber que se o burro deu o conselho, então o conselheiro é o burro.

Quadro 3: Dados para análise da questão 2

Pergunta 2: De quem partiu a iniciativa, isto é, o desejo do conselho: do boi ou do burro? Justifique sua resposta baseando-se no texto.	
Resposta²	
Aluno 01:	Quem partiu conselho Burro.
Aluno 02:	Não respondida
Aluno 03:	Não respondida
Aluno 04:	Não respondida
Aluno 05:	A iniciativa foi do boi por esta cansado de trabalhar.
Aluno 06:	Do boi, porque o boi estava com medo de morrer.
Aluno 07:	Não respondida
Aluno 08:	O boi.
Aluno 09:	Foi do boi, queria ficar livre da dura labuta.
Aluno 10:	O burro e o boi
Aluno 11:	foi o burro
Aluno 12:	Do boi.
Aluno 13:	Finge-te de doente e não comas tua Ração.
Aluno 14:	Finge-te de doente e não comas tua Ração.
Aluno 15:	Dó boy pra o boy
Aluno 16:	Contam que um lavrador possuía um Burro que o repouso ingordaro e um boi que o repouso abatero.
Aluno 17:	A iniciativa partiu do boi que queixou-se ao burro, não terás o irmão, algum conselho que me salve desta dura labuta.
Aluno 18:	Partiu do boi o desejo do burro.
Aluno 19:	O boi porque o boi tava doente e ele tava metimo.
Aluno 20:	O boi Queixou-se ao burro e perguntou-lhe não teras o irmão algum conselho que me salve desta dura labuta.”
Aluno 21:	Boi Não terás o irmão, Algum conselho que me salve desta dura labuta.
Aluno 22:	conselho patil do boi
Aluno 23:	Não respondida
Aluno 24:	Do BURRO Foi bom pro Boi porque o BURRO Ajudou.
Aluno 25:	o burro, deixou o e levou o burro em seu lugar.
Aluno 26:	Não respondida.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

Essa questão exigiu que os alunos reconhecessem quem pediu o conselho e que identificassem, no texto, informações que justificasse a resposta. Há, aqui, duas estratégias: identificação e associação de informações presentes na literalidade do texto. O esperado era que respondessem que quem pediu o conselho foi o boi e citassem ou escrevessem com suas

² As respostas estão fieis à grafia dos alunos.

palavras o pedido feito pelo boi ao burro: “Um dia, o boi queixou-se ao burro e perguntou-lhe: “Não terás, ó irmão, algum conselho que me salve da dura labuta?””.

Nessa questão, cinco alunos acertaram (05, 09, 17, 20, 21), o que equivale a 19% da turma. Desses, dois (20, 21) recorreram a transcrição de informação literal do texto. Já o 05, 09 e 17, conseguiram responder à questão, demonstrando ter compreendido o comando: justificar a resposta, baseando-se no texto. Nove acertaram parcialmente (35%). Desses, sete (06, 12, 08, 15, 18, 19, 22) atenderam apenas ao primeiro comando da questão: de quem partiu o desejo do conselho; dois (13 e 14) localizaram o conselho e transcreveram, mas não conseguiram atender ao comando da questão. Cinco responderam de forma incorreta (01, 02, 11, 24, 25), o que equivale a 15%. É importante considerar que o fato desses alunos terem apontado o burro como resposta indica que os alunos compreenderam o texto, já que o conselho veio do burro. O que não compreenderam foi o comando da questão. Seis não responderam (02, 03, 04, 07, 23, 26), um respondeu de forma aleatória (16) e um aluno (10) demonstrou conflito, ou seja, 31% não conseguiram compreender o texto ou o comando, esses casos são indícios de não-leitura.

A dificuldade, nessa questão, pode ter ocorrido devido à forma como ela foi redigida, na forma indireta, ou seja, não seguiu a ordem: sujeito, verbo, complemento. Ampliando a complexidade do enunciado, conseqüentemente, ampliou a dificuldade dos alunos. Na ordem direta ficaria: A iniciativa partiu de quem? Ou mesmo o vocabulário utilizado. O verbo partir não é muito utilizado no sentido dado no comando da questão e a palavra iniciativa também pode não ser muito familiar aos alunos. Se a questão tivesse sido elaborada de outra forma como: Quem pediu o conselho? talvez os alunos compreenderiam melhor. O que esse dado nos mostra é que se faz necessário trabalhar com os alunos estratégias de identificação e associação, uma vez que apenas dois alunos de vinte e seis conseguiram atender, satisfatoriamente, ao comando da questão.

O Quadro 4 contém as respostas dadas à questão 3. Em seguida, apresentamos a análise.

Quadro 4: Dados para análise da questão 3

Pergunta 3: Por que o boi foi pedir conselho ao burro?	
Resposta ³	
Aluno 01:	Não respondida
Aluno 02:	O Burro Respondeu finge-te di doente e não comas tua ração vendo-to asssim.”
Aluno 03:	Não respondida.
Aluno 04:	Não respondida.
Aluno 05:	Para livra ser du trabalho
Aluno 06:	por ele trabalho muito e o burro só mais descansava
Aluno 07:	Não respondida.

³ As respostas estão fieis à grafia dos alunos.

Aluno 08:	Não respondida.
Aluno 09:	Para ficar leve do trabalho
Aluno 10:	Não tera o concelho
Aluno 11:	por que não queria trabalha ai pediu al burro un conselho e o burru falou pro ele para de comer. So A Sin não levava ele para lavra
Aluno 12:	para não ir para o Abarte.
Aluno 13:	por que o Boi trabalha abetera.
Aluno 14:	que trebalha abetera
Aluno 15:	por que ele acho que ele entendia o que o burro falavá
Aluno 16:	Não terás ó irmão Algum conselho que Saliu Desta Dura labuta.”
Aluno 17:	Por que ele queria um substituto pra trabalhar no lugar dele, que o burro comia e engordava.
Aluno 18:	por que ja estava cansado de tanto trabalhar.
Aluno 19:	que me salve desta outra labuta.
Aluno 20:	por que ele não tinha irmão pra conversa.
Aluno 21:	Porque ele não tinha nem um irmã para conversa e ai foi pedir conselho ao Burro.
Aluno 22:	por que o Burro Não trabalhava.
Aluno 23:	por que o boi eslava trabalho de mais.
Aluno 24:	porque o burro sabe mais.
Aluno 25:	por que o boi não queria mais trabalhar.
Aluno 26:	finge-te de doente e não comas tua ração.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

A questão 3 objetiva observar a compreensão do leitor-aluno, por meio da estratégia de parafraseamento. A questão está redigida com uma estrutura direta, padrão. Isso significa que, se a questão dois poderia dificultar a compreensão, o mesmo não ocorre com a 3: Por que o boi foi pedir conselho ao burro?

Ao tabular os dados, observamos que oito alunos (05, 06, 09, 11, 17, 18, 23, 25) acertaram (31%). Nove (12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24) não acertaram (35%). Desses, cinco (12, 13, 14, 19, 22) demonstraram ter identificado a informação que contém a resposta, o trabalho abateu o boi, por isso ele estava cansado. O que eles não conseguiram foi utilizar a estratégia de parafraseamento que o comando da questão exigia. O aluno 12, por exemplo, atribuiu à forma verbal abatera, que no texto significa enfraquecido, debilitado, estado em que se encontrava o boi, o sentido de morte de animais para consumo e formulou sua resposta “para não ir para o Abarte”. Isso é um indício de que o aluno mobilizou seus conhecimentos para responder à questão, utilizando a acepção mais próxima de sua realidade, por lhe ser mais familiar. Três alunos responderam com a transcrição do conselho dado ao boi. Também é indício de que conseguiram identificar a informação chave da resposta, mas não chegaram à estratégia de parafraseamento. Cinco alunos não responderam; um respondeu de forma aleatória, o que equivale a 23% do total de alunos público-alvo.

Observamos, novamente, que a maioria não conseguiu responder à questão adequadamente. Essa questão exige o uso de inferências, estratégia de identificação de

informações e parafraseamento. A resposta à questão não está posta no texto, de forma literal, mas podemos deduzir a partir das características do burro, o motivo. Ao perceber que o burro ficava de folga e sempre robusto, o boi foi pedir conselho, pois ele estava abatido de tanto trabalhar. Dos que erraram, uns colocaram conclusões totalmente incoerentes (15, 20, 21 e 24). A dificuldade, nesta questão, está na produção de inferência. Os alunos que erraram ou não responderam não conseguiram realizar essa estratégia. Esse dado nos mostra ser necessário trabalhar, orientando o aluno para a prática de inferência com foco na identificação de informações e parafraseamento.

Seguindo a análise da atividade diagnóstica, o Quadro 5 contém as respostas dadas à questão 4. Vejamos.

Quadro 5: Dados para análise da questão 4

Pergunta 4: O conselho dado pelo burro teve algum efeito? Justifique sua resposta, com palavras do texto.	
Resposta ⁴	
Aluno 01:	Não respondida
Aluno 02:	Quando voltou a noite perguntou-lhe o boi
Aluno 03:	Não respondida
Aluno 04:	Sim. O burro teve de trabalhar no lugar do boi.
Aluno 05:	Não por que u boi voutol a trabralha du mesmo geito
Aluno 06:	Não porque o lavrador paresia entender a conversa dos dois.
Aluno 07:	Não respondida.
Aluno 08:	Não respondida.
Aluno 09:	teve, Burro foi o Brigado a puxar o arado dia todo e quase morreu de cansaço
Aluno 10:	O Burru respondel
Aluno 11:	Não respondida.
Aluno 12:	Não respondida.
Aluno 13:	Sim
Aluno 14:	Não respondida.
Aluno 15:	sim teve o borro paresia enter o um poco do dizia ó boy
Aluno 16:	Sim Finge-te DI Doente e não comas tua ração vara-te Assim Nossa Amar Não ce lulará para lavar o campo e tu Descnasará.
Aluno 17:	Sim, por que o boi teve descanso e ele teve que finge que tava doente para o nosso amo não te lebrará para o lavra o campo.
Aluno 18:	Não respondida.
Aluno 19:	finge-te de doente e não comas tua ração
Aluno 20:	Sim Nosso ana mão te levará para lavar o campo e tu Descansaras.
Aluno 21:	Sím. nosso Amo não te levarar o campo e tu Descansarás.
Aluno 22:	Sim o Burro quase more de trabalha
Aluno 23:	teve sim por que o boi fico descansano e o burro foi trabalha
Aluno 24:	Não respondida.
Aluno 25:	sim, o burro trabalhou o dia todo e quase moria.
Aluno 26:	Não respondida.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

⁴ As respostas estão fieis à grafia dos alunos.

A questão 4 visa a observar a estratégia de dedução, na qual o leitor precisa reunir informações do texto para formular a resposta solicitada no comando da questão: O conselho dado pelo burro teve algum efeito? Justifique sua resposta, com palavras do texto.

Ao analisar as respostas dos alunos, observamos que cinco acertaram (04, 09, 22, 23, 25), o que equivale a 19% da turma. Seis (13, 15, 16, 17, 20, 21) acertaram parcialmente (23%), pois responderam a apenas a primeira pergunta. Dois (05, 06) erraram (8%), dois (02, 10) responderam de forma aleatória (8%), ou seja, registraram um trecho do texto que não tem relação com a questão, o que indicia não-leitura. Nove (01, 03, 07, 11, 12, 14, 18, 24, 26) não responderam (35%).

A questão exige que o aluno deduza a resposta a partir das informações do texto e copie literalmente ou parafraseie um enunciado resposta. O esperado era que respondessem que sim, houve um efeito. Nesse ponto, onze alunos chegaram à resposta. O enunciado que conduz a dedução para a segunda pergunta presente na questão é: “Na manhã seguinte, viu que o boi não comera a sua ração. Deixou-o e levou o burro em seu lugar. O burro foi obrigado a puxar o arado o dia todo, e quase morreu de cansaço. E lamentou o conselho que dera ao boi”. Podemos observar que os alunos têm dificuldade de leitura no que se refere à dedução. Dos que responderam parcialmente, quatro alunos (16, 17, 20, 21) demonstram ter se aproximado do enunciado que conduzia à resposta. As respostas apresentadas mostram, assim, que os alunos não conseguiram entender o texto e/ou o comando da questão. Isso também acontece, possivelmente, porque muitos alunos não leem o comando, com atenção. A ausência ou mesmo a pouca atenção dedicada ao texto e/ou à questão proposta indicia a necessidade de, ao elaborar uma atividade de leitura, trabalhar a motivação, apresentando aos alunos o objetivo da leitura, o que eles poderão aprender ao desenvolvê-la e qual a relevância desse aprendizado para a prática de leitura em atividades escolares e na vida cotidiana.

Seguiremos nossa análise com os dados obtidos com as respostas dadas à questão 5. Segue Quadro 6.

Quadro 6: Dados para análise da questão 5

Pergunta 5: Foi bom para o burro ter dado o conselho ao boi? Por quê?	
Resposta ⁵	
Aluno 01:	Pretu
Aluno 02:	Não respondida.
Aluno 03:	Não respondida.
Aluno 04:	Não por que o burro teve que trabalhar.
Aluno 05:	Não por que ele foi trabalha nu laga do boi.
Aluno 06:	Não porque ele morreu de cansaço, não tinha forças como o boi tem.

⁵ As respostas estão fieis à grafia dos alunos.

Aluno 07:	Não respondida.
Aluno 08:	Não respondida.
Aluno 09:	Não, o Burro ficou prejudicado pelo conselho que deu A o Boi.
Aluno 10:	Não respondida.
Aluno 11:	foi mais ou meno pa que o primeiro conselho não muito prejudicou ele mesmo mais depois ele deu um conselho bom para ele comer para não Ser moto”
Aluno 12:	Não respondida.
Aluno 13:	não. porque o Burro vai trabalha no luga do Boi.
Aluno 14:	Não respondida.
Aluno 15:	sim porque da júdou muito em questão de tenta ajuda o burro.
Aluno 16:	Tio um Burro para um Boi porque un Boi tava com Medo de Morre.
Aluno 17:	Sim, por que ao mesmo tempo o boi descanso pro burro o burro foi obrigado a carrega em seu lugar e lamentou o conselho que deu ao boi.”
Aluno 18:	Não respondeu.
Aluno 19:	e porque ela tava figimo que tava doente.
Aluno 20:	Sim por que o boi era assim podreria Descasa um pouco.
Aluno 21:	Sim. Porque o Boí Assim podia descança o pouco.
Aluno 22:	não fou bom para o burro por que ele trabalhou nu canto do boi.
Aluno 23:	não por que o burro teve que trabalha.
Aluno 24:	Não respondida.
Aluno 25:	não, por que ele trabalho muito.
Aluno 26:	Não respondida.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

A questão 5 também priorizou o exercício de indução e parafraseamento: o burro dá um conselho ao boi. Esse conselho foi bom para o burro. Para responder ao comando o aluno precisaria interligar as informações textuais, para chegar a uma conclusão. A análise das resposta mostrou-nos que oito (04, 05, 06, 09, 13, 22, 23, 25) acertaram (26%); seis (11, 15, 17, 19, 20, 21) não acertaram (23%); dez (02, 03, 07, 08, 10, 12, 14, 18, 24, 26) deixaram em branco (38%) e dois (01, 16) responderam de forma aleatória (8%). Essa questão resulta numa espécie de conclusão, cuja formulação exige conhecimentos dos elementos implícitos do texto. O esperado era que deduzissem e respondessem não ter sido bom para o burro dá o conselho ao boi, pois ele foi trabalhar no lugar do boi. O aluno 06, por exemplo, para formular sua resposta uniu uma informação presente no texto “burro morreu de cansaço” a uma informação presente em seus conhecimentos de mundo, ‘[o burro] não tinha forças como o boi tem’; o aluno 09, ao formular sua resposta – “Não, o Burro ficou prejudicado pelo conselho que deu A o Boi” – afirma que o burro ficou prejudicado devido ao conselho, mas não relata o motivo. Ele usa a indução, formula uma conclusão, mas que fica apenas pressuposta no enunciado. Requerendo do leitor preencher o vazio. As justificativas dadas pelos alunos 04, 05, 13, 22, 23, 25 também são breves. Isso nos mostra que os alunos têm dificuldade em utilizar a estratégia de parafraseamento.

A análise dos dados presentes nessa questão corrobora para fortalecer a conclusão de que é necessário desenvolver um trabalho de leitura com foco no ensino de estratégias que favoreçam o encontro do aluno-leitor com os textos que lhe são apresentados.

As respostas dadas à questão 6 estão no Quadro 7, que segue.

Quadro 7: Dados para análise da questão 6

Pergunta 6: O burro ficou prejudicado pelo conselho que deu ao boi. Como conseguiu safar-se da nova situação?	
Resposta ⁶	
Aluno 01:	Não respondida
Aluno 02:	Não respondida
Aluno 03:	Não respondida
Aluno 04:	Sim ele disse au boi que comesse- toda a ração que o dono- botou.
Aluno 05:	Pedendo au boi para come sua ração i vouta a trabalha.
Aluno 06:	Sim ele ouviu o lavrador fala que si o boi continuar, doente ele ia matalo, ai boi ficou com medo e voltou.
Aluno 07:	Não respondida.
Aluno 08:	Não respondida.
Aluno 09:	O Burro devolveu o conselho.
Aluno 10:	Não respondida.
Aluno 11:	Sin ficou por que ele que foi trabalha no lugar do boi.
Aluno 12:	Ele disse o Boi que ser não come tudo ele era Matá-lo.
Aluno 13:	Falando para o Boi para comer tua ração e voltar tua tarafa.
Aluno 14:	Não respondida.
Aluno 15:	dizendo que o boy coloco o burro enseu lugar.
Aluno 16:	Ele foi come A Ração De por que Sin não ele Morria.
Aluno 17:	Ficou por que ele foi obrigado a puxar o arado o dia todo e quase morreu de tanto cansaço.
Aluno 18:	Não respondida.
Aluno 19:	nosso amo não te levará para lavrar o campo e tu descansarás.
Aluno 20:	Sim, ele mandou comer e trabalha de novo.
Aluno 21:	Sím. Ele mandou o Boi e comer e trabalha de novo.
Aluno 22:	Sim ele deu outro recado para boi para Sim safa.
Aluno 23:	sim mais o burro foi mais isperto por que ele foi mais isperto e so.
Aluno 24:	o burro não sem prejudica porque o burro fes pro bem do boi.
Aluno 25:	eventando uma mentira.
Aluno 26:	Não respondida.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

A questão 6 traz uma afirmação seguida de um questionamento. A pergunta é ‘Como [o burro] conseguiu safar-se da nova situação [trabalhar no lugar do boi]?’’. Trata-se de uma estrutura que requer, dos alunos, atenção, pois exige deles estratégia inferencial de reconstrução: interligar o sentido do verbo safar-se ao contexto e deduzir qual a nova situação referida na questão. O grau de complexidade das questões vai aumentando o que exige do leitor maior atenção e perspicácia.

⁶ As respostas estão fieis à grafia dos alunos.

Ao tabular os dados, constatamos que três alunos (05, 12, 13) acertaram, o que equivale a 11% da turma, apesar de terem apresentado respostas com enfoques um pouquinho diferentes: 05 e 13 focalizaram a orientação do burro para que o boi comesse e voltasse a trabalhar; 12 focalizou a orientação para que o boi comesse, pois do contrário, seria morto. Eles focalizaram diferentes pontos, mas que estavam presentes no mesmo enunciado, conseguindo fazer uso da estratégia de reconstrução. Seis alunos (04, 06, 20, 21, 22, 23) acertaram parcialmente (23%), pois entenderam a questão como se tivesse dois comandos. Responderam sim, dando uma resposta ao primeiro enunciado: ‘O burro ficou prejudicado pelo conselho que deu ao boi’. Em seguida, tentaram justificar. Seis alunos (11, 15, 16, 17, 24, 25) não acertaram (23%) e nove (01, 02, 03, 07, 08, 10, 14, 18, 26) não responderam (35%).

Essa pergunta, se observarmos bem, já responde parcialmente à questão anterior, pois faz uma afirmação dizendo que o burro ficou prejudicado e pergunta como conseguiu sair da nova situação. O esperado, nessa questão, era que os alunos respondessem que, para sair da nova situação, que era trabalhar no lugar do boi, o burro deu um novo conselho ao boi, inclusive utilizando de uma mentira: o amo mataria o boi, se ele continuasse doente; e, assim, o boi voltou a comer.

Os dados confirmam a necessidade de trazer a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, favorecendo o encontro dos alunos com os textos por meio de exercícios de leitura com uso de estratégias.

O Quadro 8 traz as respostas dos alunos à última questão da atividade diagnóstica. Vejamos o que esses dados nos mostram e para que caminhos apontam.

Quadro 8: Dados para análise da questão 7

Comando: Assinale a alternativa que melhor se relaciona com o texto		
a) O boi é um animal preguiçoso;		
b) O burro é um animal bem burro mesmo;		
c) O burro é um animal esperto.		
Respostas:		
Alternativa A:	Alternativa B:	Alternativa C:
Alunos: 02, 04, 06 e 07.	Alunos: 08, 10, 12, 15, 19 e 25.	Alunos: 01, 03, 05, 09, 11, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24 e 26.

Fonte: Atividades do *corpus* da pesquisa.

Nessa questão, 15 acertaram (58%), dez erraram (38%) e um deixou em branco (4%). Trata-se de uma questão de múltipla escolha que exige inferência de sintetização, através da qual o leitor condensa várias informações, tomando como referência o texto. Esperávamos que

todos marcassem a alternativa C – o burro é um animal esperto, pois, no final, enganou o boi e se deu bem. Contradizendo a fama em nossa sociedade de que o burro é sinônimo de pouco conhecimento. Acreditamos que esse fato permitiu que alguns marcassem a alternativa B – O burro é um animal bem burro mesmo.

O que pode ter dificultado a leitura do texto em si? Como poderíamos trabalhá-lo em sala de aula de uma maneira que contribuísse para auxiliar os alunos na compreensão leitora, ou seja, como poderíamos “dar a ler” esse texto? Com o objetivo de responder a essas questões, analisamos as principais dificuldades que podem ter impedido a compreensão do texto e propomos uma possibilidade de trabalhar com a leitura dessa fábula, em sala de aula.

3.2 Um olhar para os dados com as lentes da teoria

A atividade diagnóstica permitiu-nos observar que os alunos, durante a atividade de leitura, não conseguiram realizar as estratégias de leitura do tipo inferenciais, tais como a indução, dedução, associação, parafraseamento e reconstrução. Compreendemos que a ausência de um objetivo da leitura, previamente definido; a forma como os alunos leram, leitura rápida; a dificuldade em compreender alguns termos; o texto utilizado, devido à formalidade da linguagem com a presença de verbos no pretérito mais que perfeito e pronomes pessoais e oblíquos pouco utilizados pelos alunos, são fatores que dificultaram a leitura. Vejamos a seguir algumas dessas dificuldades mais detalhadamente.

Logo no primeiro parágrafo, linhas 1 e 2, encontramos um obstáculo para a leitura. “Contam que um certo lavrador possuía um burro que o repouso **engordara** e um boi que o trabalho **abatera**”. Os verbos em negrito estão no pretérito mais que perfeito. A presença desses verbos pode dificultar a compreensão até de um leitor proficiente. Nós mesmos precisamos ler duas vezes o início do texto para compreendê-lo melhor. Isso, possivelmente, também aconteceu com os alunos.

Como sabemos, o pretérito mais que perfeito é utilizado para indicar que uma ação ocorreu no passado antes de outra ação que também ocorreu no passado. Na linguagem formal, é utilizado na forma simples, “engordara”, já na linguagem coloquial, é utilizado na forma composta, “tinha engordado”.

No segundo parágrafo, linha 3, “Um dia, o boi **queixou-se** ao burro e **perguntou-lhe**”, encontramos outra dificuldade, o verbo queixar-se e a questão da referenciação através do pronome oblíquo **lhe**. O **se** faz parte do verbo queixar-se, pois de acordo com a nomenclatura portuguesa, queixar-se é um verbo pronominal, ou seja, nunca vem desacompanhado do

pronome. Já o **lhe** refere-se ao objeto indireto burro. O que pode acontecer, no primeiro caso, é que esses alunos ouvem mais a expressão se queixar e não queixar-se. No caso do pronome oblíquo **lhe**, o mais comum é os alunos ouvirem *perguntou a ele* e não *perguntou-lhe*.

Na linha 4, há também a palavra *labuta* que alguns alunos não conhecem o significado, porém alguns conseguiram inferir o sentido. Nas linhas 5 e 6, há novamente o uso do pronome oblíquo **te**. Esse pronome é pouco utilizado para se comunicar na comunidade em que esses alunos residem. Geralmente, eles utilizam o *você*, no lugar do *te*. Em vez de: “vendo-te assim” falam “vendo *você* assim”.

Outro ponto que pode ter dificultado a leitura é a presença do discurso direto por meio das aspas. De modo geral, nas narrativas, o discurso direto é marcado pelo uso do travessão. Isso pode ter criado um obstáculo no sentido de que alguns não conseguem perceber a separação entre a fala das personagens e a fala do narrador.

É fato que, como foi citado anteriormente, existem outros fatores mais importantes que impossibilitam a compreensão adequada de um texto. “Um texto é um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social” (ANTUNES, 2010 p. 74). Dessa forma, a leitura não só depende do conhecimento do significado das palavras em si, mas, depende principalmente, do conhecimento sobre o conteúdo, objetivo do texto, entre outros fatores. Porém, nesse texto em específico, acreditamos que a dificuldade linguística foi relevante. É nessa perspectiva que Barbosa (2013, p. 238) orienta que a mediação deve englobar “o ato de mostrar o funcionamento linguístico e extralinguístico do texto e, para isso, levar o aluno a compreender que a linguagem não é neutra e que, em cada palavra, estão presentes sentidos, visões de mundo e valores constitutivos das relações sociais mais amplas”.

É importante considerar que, quando um aluno não consegue ler um texto adequadamente, o problema não está apenas no aluno. A leitura constituiu-se, historicamente, como atividade distante das camadas mais populares da sociedade e, com isso, tornou-se distante, difícil. As últimas quatro décadas são marcadas por campanhas de leitura na escola, mas os resultados ainda estão muito aquém do esperado. Nessa perspectiva, retomando o que disse Barbosa (2013), não basta propagar a importância da leitura. Os alunos precisam ser ensinados. Saber que a compreensão de um texto depende também de alguns fatores, que se não forem trabalhados em sala de aula, não haverá grande avanço na leitura. Às vezes, o texto escolhido para as provas escolares tem uma linguagem tão distante dos alunos, incompatível com o sujeito leitor, acontece de o texto não estar “à altura dos alunos”.

Voltando à análise das dificuldades dos leitores-alunos público-alvo de nossa pesquisa, é importante reforçar que não houve preparação para a leitura, um diálogo prévio que os

ajudasse a encontrar-se com o texto. Eles, simplesmente, receberam um texto para ler. Fizemos isso para, além de verificar as dificuldades dos alunos na leitura, conferir que a atividade de compreensão leitora não pode ser uma atividade “solta”, sem preparação. A atividade de leitura é e deve ser sistematizada, no sentido de mostrar aos alunos as estratégias de leitura possíveis de serem utilizadas, os objetivos, os recursos linguísticos que interferem na compreensão.

A atividade que tomamos como referência para a realização do diagnóstico foi retirada de um site de educação, na internet. Fizemos isso como uma espécie de simulação do que muitos professores fazem. Isso acontece devido ao fato de existirem lacunas na formação e também porque o professor tem uma jornada tão intensa que, em muitos casos, é obrigado a recorrer a essas fontes. Concordamos com Araújo (2017, p. 25-26) quando afirma que:

uma das maiores dificuldades da vivência da profissão está justamente na elaboração de atividades. De modo geral, a solução que vemos ser apresentada em todas essas circunstâncias tem sido a cópia de atividades presentes em livro didáticos (LD) e questões de processos seletivos, entre eles o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), que às vezes apresentam-se muito problemáticas.

Assim, o ensino de compreensão leitora, em sala de aula, fica prejudicado também pela forma como as perguntas são elaboradas. Na atividade discutida, apesar da maioria das questões exigirem inferência, que como vimos divide-se em diversos tipos de operações, acreditamos que poderiam ser mais reflexivas, no sentido de permitirem que os alunos opinassem e refletissem sobre as possíveis concepções de mundo presentes no texto. Há apenas duas questões que exigem parafraseamento, e mesmo assim não exige grande esforço, as respostas são localizáveis no texto, não exigem que ele possa ir além da literalidade do texto.

E o que poderíamos fazer para auxiliar o aluno a ler um texto como esse? Que questões podemos elaborar para auxiliar na compreensão leitora? Visando a responder esses autoquestionamentos, realizamos um exercício de organização de atividades, uma possibilidade de como trabalhar com esse texto em sala de aula.

Antes da leitura silenciosa, podemos conversar com alunos, fazendo perguntas para ativar os conhecimentos prévios sobre o texto. Perguntando o que é um conselheiro, por exemplo, se eles já aconselharam alguém, se já receberam conselho, se o conselho foi bom ou ruim e qual o motivo, se eles já ouviram falar na palavra fábula, se sabem o que é, se já leram alguma, se têm animais, como esses animais agem, por que as personagens são geralmente animais.

Essa etapa é da preparação para a leitura. A partir das respostas dadas, podemos também fazer outras perguntas e explicar o que não tiverem conhecimento. Segundo Geraldi (2013, p.

158), “as perguntas didáticas não devem servir apenas para verificar os conhecimentos dos alunos, mas servir também para que o professor possa atrair o interesse dos alunos para o conteúdo”. Assim, essas questões serviriam, também, para chamar a atenção dos alunos para o texto.

É essencial que, durante o diálogo com os alunos, o professor os deixe à vontade, no sentido de garantir aos alunos o direito a voz, sem que sejam ridicularizados quando as respostas forem, de certa forma, inadequadas. Muitos não participam por vergonha ou temor de sua resposta estar “errada”. Isso acontece também, porque geralmente todas as perguntas elaboradas por alguns professores ou livros didáticos exigem uma única resposta. Isso pode ocorrer até mesmo com questões que dão mais possibilidades, pois o professor fica muito preso à resposta do livro, dificultando assim a criação do aluno. “As possibilidades, portanto de ‘quebrar a cara’ são muito maiores nos diálogos em sala de aula do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes” (GERALDI, 2013, p. 157).

Depois da leitura silenciosa, podemos começar uma leitura em voz alta, parando em cada dificuldade encontrada. Explicando que o verbo contar mostra a indeterminação do sujeito, não é possível saber quem contou a história e isso acontece bastante nas fábulas. No caso dos verbos no pretérito mais que perfeito, mostrar aos alunos o significado e que eles usam esse tempo sim, porém de outra forma, “engordara”, por exemplo, eles dizem “tinha engordado”, explicar que a forma simples ocorre mais na escrita de textos formais.

Em relação ao uso dos pronomes pessoais e possessivos, discutir com eles o uso dos pronomes pessoais de terceira pessoa *te* e *lhe*, que servem para retomar algumas palavras, como foi o caso do **lhe**. Explicar que o pronome possessivo **tua** foi utilizado no texto, porque a personagem está se referindo a pessoas com que está falando, segunda pessoa **tu**. Esclarecer também, na linha 16, o uso do pronome **lo**, que retoma a palavra *boi*. Há, assim, todo um trabalho de reflexão linguística sobre o texto, no qual, conforme alerta Barbosa (2013, p. 246), “não se pode considerar os elementos linguísticos (ou gramaticais) isolados dos propósitos que levaram a produção do texto”. Explicar o linguístico para favorecer o encontro com o texto.

No que diz respeito ao uso das aspas, mostrar que as utilizamos também quando a fala é de outra pessoa. Na fábula, *O conselheiro*, a fala não é do narrador da fábula, mas das personagens.

Outro ponto que pode ser abordado é o uso dos marcadores temporais “um dia” e “na manhã seguinte”. O primeiro é usado para mostrar o tempo indeterminado da fábula, ou seja, mostrar que não sabemos quando, exatamente, a história aconteceu e o segundo para determinar em que momento do dia o fato ocorreu.

É possível ainda mostrar o valor semântico dos articuladores linguístico, o “mas”, por exemplo, linha 14. O burro utilizou a conjunção “mas” para contrapor o que tinha falado na oração anterior, ou seja, ele quis mostrar ao boi que estava bem, mas estava preocupado com o ele, o que na verdade era mentira, já que o burro estava preocupado com sua própria situação.

A leitura precisa ser seguida paulatinamente, pois, assim, possibilita a discussão de cada dificuldade encontrada. Citamos esses empecilhos, mas poderiam aparecer outros. É nessa perspectiva que Barbosa (2013, p. 249) aponta o trabalho com o linguístico como caminho para o ensino de leitura: “ensinar o aluno a desenvolver reflexões sobre os usos contextualizados da linguagem, levá-lo a compreender e apoderar-se dos efeitos de sentidos produzidos a partir de diferentes usos que se pode fazer dos recursos linguísticos é a condição do ensino de leitura”.

Ao longo das explicações, é necessário, principalmente, estimular o raciocínio dos alunos fazendo perguntas sobre o conteúdo do texto. Por que o repouso engordou o burro? Por que o trabalho abateu o boi? Por que o burro pediu para o boi se fingir de doente? Por que, no texto, diz que o lavrador entendia a linguagem dos animais? Por que o lavrador sorriu ao ouvir o conselho do burro? Qual a intenção do boi ao falar: “querido irmão”? O boi estava feliz? Quem foi mais esperto, o boi ou o burro? Por quê? Será que o burro poderia ter encontrado outra solução? Por que o autor escolheu o burro para ser considerado “esperto”? Qual a moral da fábula? Será que o que o burro fez pode ser considerado esperteza? Devemos fazer isso com os outros? Por quê? Essas perguntas não permitem só verificar a leitura de elementos explícitos e implícitos do texto, mas permitem, sobretudo, a criatividade dos alunos, já que algumas possibilitam que eles utilizem seu conhecimento de mundo, seus valores, para escrever uma opinião baseados em argumentos.

Os alunos da EJA, muitas vezes, são vítimas de preconceito devido ao seu histórico escolar. Alguns educadores não percebem que esses indivíduos, apesar de terem passado muito tempo fora da escola, trazem um conhecimento de mundo que precisa ser valorizado e ser utilizado como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (2011, p. 75) diz que “o povo tem de conhecer melhor o que já conhece em razão de sua prática (compreensão mais rigorosa dos fatos parcialmente apreendidos e explicados) e de conhecer o que ainda não conhece”. Assim, esses conhecimentos podem ajudá-los a conhecer mais. O que vemos é que os conhecimentos que os alunos da EJA possuem são hostilizados pela escola. Como a maioria desses alunos ou ficou muito tempo sem estudar ou vem de sucessivas reprovações, alguns professores podem pensar que eles não têm nada a ensinar, só a aprender.

No caso do texto trabalhado, sabemos que os alunos conhecem o animal burro, sabem o que significa esperto, contudo, precisam ir além do que está na superfície do texto. Para isso, é necessário, como foi posto anteriormente, criar também perguntas que possibilitem a criatividade do aluno, como observar a posição ideológica passada pelo texto, mostrar que ele não é obrigado a concordar com tudo, nem a acreditar que o comportamento do burro é o correto. O que podemos fazer é extrapolar o sentido do texto com esses alunos. E então voltamos aos estudos de Geraldi. Ao refletir sobre a produção textual e a leitura, o autor deixa claro que o ensino de Língua Portuguesa deve gerar produção e não reprodução. Isso não significa dizer que devemos deixar as questões direcionadas de lado, significa, que podemos a partir do reconhecimento de informações explícitas e implícitas do texto possibilitar que o aluno possa tirar suas próprias conclusões. Que ele possa utilizar seus conhecimentos para criar seu próprio texto sem copiar, literalmente, o que o autor “quis dizer”.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas, se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história, se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que nos disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2013a, p. 166).

O autor acrescenta ainda:

O texto é o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que expõe como acabado, produzido, já que é resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para construir este dito baseado também no que disse e em suas próprias contrapalavras (GERALDI 2013a, p. 167)

Na verdade, acreditamos que a dificuldade que temos hoje em ler e escrever advém do ensino mecanicista que tivemos. Fomos sempre ensinados a escrever e ler como o autor pensa, o que ele diz, sem o estímulo a criatividade, portanto quando nos deparamos com situações de escrita em que precisamos criar nosso próprio texto, sentimos bastante dificuldade.

Essa possibilidade permite ao aluno perceber que a compreensão de um texto vai muito além da decodificação de palavras ou saber seus significados, a compreensão leitora depende das relações que faz do texto lido com seus conhecimentos de mundo, com os valores passados

pela sociedade, com seus valores familiares, com o conhecimento do gênero do texto entre outros.

Concordamos com Barbosa (2013) quando afirma que o ensino de leitura deve estar embasado em uma concepção teórica consistente sobre os aspectos globais envolvidos na compreensão de texto.

Nesse sentido, ressignificar as práticas de ensino da leitura exige que o professor ocupe um lugar diferenciado na relação com as teorias, uma vez que a superação das dificuldades de aprendizagem passa, inegavelmente, pelo ensino das questões relacionadas ao funcionamento textual e discursivo. Sendo leitor de texto teóricos e não teóricos, o professor por construir meios que possibilitem ao aluno interpretar os aspectos ideológicos do texto, as concepções que, muitas vezes, estão sutilmente construídas pelas estratégias textuais e discursivas usadas pelo autor (BARBOSA, 2013, p. 237-238).

O ensino de estratégias, conforme já discutimos, no capítulo da fundamentação teórica, acreditamos pode ser um ponto de partida para um trabalho mais crítico com leitura, pois ele alcança o linguístico e extralinguístico. A partir das estratégias, os alunos podem perceber como eles participam ativamente do processo de leitura e que a leitura não depende só do texto em si.

A partir dessas discussões e observando as dificuldades de compreensão leitora dos alunos (os alunos não conseguem fazer inferência; os alunos não estão habituados com o vocabulário e a organização sintática do texto; a frequência de leitura do aluno é baixa, eles só leem, sistematicamente, na escola) acreditamos que uma das formas de iniciar um ensino de compreensão leitora sistematizado, no qual o professor possa ser um mediador entre o aluno-leitor e o texto, são as estratégias de leitura, segundo Solé. Acreditamos que elas servem como ponto de partida para um trabalho mais crítico com leitura também na EJA. A partir delas, os alunos podem perceber como eles participam ativamente do processo de leitura, que a leitura não depende só do texto em si.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos discutidos, do diagnóstico realizado e da nossa experiência na EJA, elaboramos algumas oficinas baseadas nas estratégias de leitura de Solé para serem aplicadas em sala de aula e depois serem analisadas.

4 OFICINAS DE LEITURA: A EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA

Nesta seção, narramos o processo vivido durante a realização das seis oficinas de leitura, por meio das quais exercitamos, com os alunos a leitura com foco na compreensão.

O planejamento das oficinas considerou os resultados obtidos no diagnóstico, bem como as orientações teóricas que utilizamos na pesquisa. Destas, receberam maior destaque as orientações sobre mediação do professor nas aulas de leitura (Geraldi, 2013; Barbosa 2013) e o trabalho com o ensino de compreensão leitora por meio de estratégias de leitura (Solé, 1998).

As oficinas foram realizadas e, logo em seguida, partimos para a análise dos dados, por meio dos quais observamos ser possível desenvolver um trabalho de ensino de leitura na EJA. Esperamos, com este trabalho, não apenas auxiliar o aluno da EJA na compreensão leitora como também auxiliar outros professores no ensino desse tema. É importante lembrar que são apenas sugestões de trabalho com a leitura e não receitas prontas e infalíveis, por isso cada professor que decida vivenciar a experiência de realizar uma dessas oficinas deverá, antes, inserir o que for necessário para atender aos seus alunos, de acordo com as peculiaridades da turma. Vale ressaltar que, para auxiliar os alunos que não são assíduos as aulas, fizemos três sequências de oficinas semelhantes, para possibilitar que um maior número de alunos pudesse participar.

Essas oficinas podem ser consideradas um início de trabalho no processo de ensino de leitura com os alunos da EJA e que poderá ser continuado. À medida que os alunos forem ganhando confiança e começarem a precisar menos do professor, poderão ser trabalhados textos que exijam um posicionamento mais crítico. Escolhemos para esse momento inicial, considerando sempre o que observamos no diagnóstico, contos e crônicas narrativas, devido ao fato de serem textos cuja leitura é curta, agradável e não envolve tanta complexidade. Acreditamos também que pode incentivar o gosto pela leitura.

É importante destacar que as três primeiras oficinas foram gravadas e, em apenas uma, pedimos para escrever, as outras duas foram leitura e diálogo. Fizemos isso para que os alunos observassem, em conjunto, as estratégias que usamos ao ler o texto, bem como para que perceberem que, nem sempre, haverá atividade após a leitura. Não queremos que os alunos vejam o texto apenas como um pretexto para realizar atividade escrita.

Assim, essas oficinas descritas e analisadas são o resultado de minha experiência com o ensino de compreensão leitora na EJA, sob a orientação da professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, com quem, por muitos momentos dialoguei e pude refletir e aprender muito.

Quanto às estratégias utilizadas, destacamos as do tipo inferencial, previsão para Solé (1998), e focalizamos seis processos: dedução, indução, parafraseamento, associação,

reconstrução e sintetização (estratégias também abordadas por Marcuschi, 2008) que envolvem formular previsões sobre o texto, formular perguntas, estabelecer possíveis dúvidas e resumir as ideias do texto.

Nas oficinas, sinalizamos a presença dessas estratégias e as definimos. É importante considerar que a ênfase em uma delas não elimina a presença das demais, uma vez que elas fazem parte de uma mesma estratégia, a inferência, ponto de partida para a leitura e, ao mesmo tempo, uma espécie de guia. É por meio das inferências que o leitor faz perguntas ao texto, por exemplo.

Ao focalizar essas estratégias de leitura, compreendemos que, por meio delas, o leitor percebe se a compreensão do texto está ocorrendo ou não, e ao saber, faz algo para compreendê-lo.

Como o leitor poderá deduzir o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão (SOLÉ, 2009, p.41).

Portanto, entendemos que trabalhar estratégias de leitura é essencial no ensino de compreensão leitora, uma vez que possibilita ao aluno tomar consciência do processo de leitura e perceber que ele não é um sujeito passivo. Seus conhecimentos prévios, seus valores, seus objetivos interferem diretamente na leitura do texto.

Quanto à metodologia utilizada nas oficinas, buscamos construir um ambiente interativo, garantindo espaço para que os alunos expressassem suas compreensões, dúvidas, questionamentos e opiniões. Assim, as oficinas foram o espaço privilegiado para a interação com os alunos e para a coleta de dados, que ocorreu por meio de gravações de áudios, registros escritos feitos e atividades de leitura realizadas com os alunos.

4.1 Oficina 1: Leitura, fio de estratégias

A Oficina 1, que intitulamos *Leitura, fio de estratégias*, aludindo à estratégia do fio de Ariadne que guiou Teseu durante sua travessia pelo labirinto, tem como objetivo trabalhar a leitura a partir do uso de estratégias de inferências que permitem formular informações novas sobre o texto, a partir de informações dadas. Nessa perspectiva, a prática de leitura será orientada por etapas que envolvem o desenvolvimento de estratégias de identificação de informações veiculadas na literalidade do texto, por meio das quais é possível construir relações

entre informações explícitas e implícitas, formulando inferência por meio de dedução. Assim, entendemos que o uso das estratégias do tipo inferencial envolve o antes, durante e após a leitura. Como estratégia anterior a leitura, compreendemos a formulação de inferências por meio de perguntas feitas ao texto, tendo como parâmetros os objetivos que guiarão a leitura.

As estratégias realizadas durante a leitura, as inferências por dedução (Se p, então q), são aquelas resultantes da mediação durante as pausas na leitura, interferências feitas pelo professor e questionamentos sobre o texto. Como estratégias posterior, compreendemos aquelas do tipo sintetizadoras e as voltadas para a prática de verificação de objetivos, do tipo perguntas e respostas. São estratégias que favorecerão aos alunos avaliarem se os objetivos definidos para a leitura foram alcançados e isso será possível por meio das respostas dadas, às perguntas feitas ao texto, objeto de leitura.

No Quadro 9, apresentamos os objetivos, o texto selecionado para oficina e o planejamento, passo a passo, das ações a serem realizadas durante a oficina. Em seguida, discorreremos sobre a experiência vivida durante sua realização. Segue Quadro 9.

Quadro 9: Oficina 1 – Leitura, fio de estratégias

Plano de Trabalho
<p>Objetivos:</p> <p>Conhecer e utilizar estratégias de identificação de informações presentes na literalidade do texto, bem como de inferências do tipo dedutivas e sintetizadoras, antes, durante e depois da leitura. Ensinar estratégias de leitura, para auxiliar na compreensão leitora.</p>
<p>Duração da oficina: Duas aulas de 45 minutos</p>
<p>Texto de apoio: <i>Por um pé de feijão</i>, conto de Antônio Torres.</p> <p style="text-align: center;">Por um pé de feijão</p> <p>Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (á nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes do sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr-do-sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.</p> <p>Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.</p> <p>Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam pendões e espigas imensas. Os pés de feijão explodiam as vagens do nosso sustento, num abrir e fechar de olhos. Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente. O mundo era verde. Que mais podíamos desejar?</p> <p>E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa seva tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para bater todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande pagode. Era</p>

quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.

No dia seguinte, voltei para a escola. Pelo caminho também fazia os meus cálculos. Para mim, todos estavam enganados. Ia ser cem sacos. Daí para mais. Era só o que eu pensava, enquanto explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que assim eu ia perder o ano e eu lhe disse que foi assim que ganhei um ano. E quando deu meio-dia e a professora disse que podíamos ir, saí correndo. Corri até ficar com as tripas saindo pela boca, a língua parecendo que ia se arrastar pelo chão. Para quem vem da rua, há uma ladeira muito comprida e só no fim começa a cerca que separa o nosso pasto da estrada. E foi logo ali, bem no comecinho da cerca, que eu vi a maior desgraça do mundo: o feijão havia desaparecido. Em seu lugar, o que havia era uma nuvem preta, subindo do chão para o céu, como um arrote de Satanás na cara de Deus. Dentro da fumaça, uma língua de fogo devorava todo o nosso feijão.

Durante uma eternidade, só se falou nisso: que Deus põe e o diabo dispõe.

E eu vi os olhos da minha mãe ficarem muito esquisitos, vi minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:

– Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?

E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca.

À tardinha os meninos saíram para o terreiro e ficaram por ali mesmo, jogados, como uns pintos molhados. A voz da minha mãe continuava balançando as telhas do avarandado. Sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado.

Fui o primeiro a ter coragem de ir até lá. Como a gente podia ver lá de cima, da porta da casa, não havia sobrado nada. Um vento leve soprava as cinzas e era tudo. Quando voltei, papai estava falando.

– Ainda temos um feijãozinho-de-corda no quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o milho para quebrar, despalhar, bater e encher o paiol, não temos? Como se diz, Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

E disse mais:

– Agora não se pensa mais nisso, não se fala mais nisso. Acabou.

Então eu pensei: O velho está certo.

Eu já sabia que quando as chuvas voltassem, lá estaria ele, plantando um novo pé de feijão.

Publicado originalmente em *Meninos, Eu Conto*, Editora Record – Rio/São Paulo, 1999, o texto acima foi selecionado por Ítalo Moriconi e consta do livro *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, Editora Objetiva – Rio de Janeiro, 2000, pág. 586.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Explicar aos alunos que lerão um conto para aprenderem estratégias de leitura que lhes auxiliarão na compreensão leitora. Perguntar se sabem o que é um conto e explicar. Pedir para lerem o título e fazer os seguintes questionamentos:

1. Sobre o que você acha que vai tratar esse conto?
2. Qual deve ser o cenário desse conto?
3. Alguém de vocês já plantou ou conhece alguém que já plantou feijão?
4. Tem muitos ou poucos personagens?
5. Vai ter algum problema? Qual?

Passo 2: A leitura

Fazer leitura compartilhada, em voz alta, do primeiro e do segundo parágrafos e, durante a leitura, se houver alguma palavra que eles não compreendem pedir para eles deduzirem o significado da palavra pelo contexto, se mesmo assim não conseguirem, discutir o significado. Logo após a leitura de cada parágrafo ou grupo de parágrafos, fazer um resumo do que foi lido (estratégia de sintetização) e perguntar se concordam. Perguntar se têm alguma dúvida e esclarecer. Após esse momento, fazer alguns questionamentos sobre o parágrafo e fazer algumas previsões sobre o que ainda não foi lido. Essa sequência é seguida em cada parágrafo ou grupo de parágrafos.

Primeiro e segundo parágrafos:

1. Que ano bom é esse a que o texto se refere?
2. O narrador estava trabalhando feliz? Por quê?
3. O narrador esqueceu de que mais gostava. O que ele esqueceu?

Previsão: O que você acha que o narrador contará no próximo parágrafo?

Terceiro parágrafo:

1. Por que o narrador diz que o mundo era verde?

Previsão: Eles vão continuar trabalhando ou vão precisar parar?

Quarto parágrafo:

1. Por que o narrador diz que só iriam ter trabalho daqui a uma semana?

Previsão: Você acha que eles conseguirão bater todo o feijão?
O que você acha que vai acontecer com o feijão?

Quinto parágrafo

1. O que aconteceu com o feijão?

Previsão: Como eles ficaram após o feijão ser queimado?
O incêndio foi criminoso?

Sexto, sétimo e oitavo parágrafos:

1. O que significa a frase: “Deus põe e o diabo dispõe?”
2. O narrador diz que sua mãe arrancou os cabelos. Ela realmente arrancou os cabelos? O que significa arrancar os cabelos no contexto do texto?
3. O incêndio foi criminoso?
4. Como você chegou a essa conclusão?

Previsão: Como você acha que o pai do narrador vai ficar?

Nono e décimo parágrafos

1. Como o pai do narrador realmente ficou?
2. Como o narrador ficou ao ver a atitude do pai?

Previsão: O que você acha que o pai vai dizer ao filho?

Décimo primeiro, décimo segundo, décimo terceiro e décimo quarto parágrafos

1. A que conclusão o pai chegou?

Previsão: Você acredita que o narrador vai concordar com o pai?

Décimo quinto e décimo sexto parágrafos

1. O narrador concordou com a opinião do pai? Por quê?

Passo 3: Após a leitura: exercício de sintetização

Pedir para um aluno resumir oralmente toda a leitura, à medida que ele for falando, pedir ajuda aos colegas e qualquer equívoco que aparecer intervir para continuar o resumo. Podemos ajudar fazendo algumas perguntas como:

1. Como se inicia o conto?
2. Onde se passa o conto?
3. Quais as personagens?
4. O que as personagens fazem no início do conto?
5. Que fato aconteceu ao longo do conto que deixou as personagens tristes?
6. Como o pai reagiu após a queimada dos feijões?
7. Como o narrador reagiu, após ouvir a opinião do pai?

No final, é importante perguntar o que os alunos acharam do conto; o que fariam se estivessem no lugar das personagens; e discutir algumas atitudes das personagens.

Fonte: autoria própria

Iniciei⁷ a intervenção, explicando aos alunos os motivos da oficina. Expliquei que, por meio do diagnóstico, percebi que estavam com dificuldade em compreender textos escritos e, por isso, iria fazer algumas oficinas com o objetivo de auxiliá-los na compreensão leitora. Percebi que ficaram bem interessados e bastante atentos às explicações, apenas uma aluna estava um pouco desatenta no início da oficina. Expliquei-lhes que, ao ler um texto, a partir dos objetivos traçados para a leitura, geralmente, imaginamos sobre o que ele vai tratar. É importante destacar que essa turma já estudou o conto, inclusive gostaram bastante e, por isso, resolvi realizar as oficinas também com esse gênero, pois é uma forma de motivá-los para a leitura. Portanto, nós apenas relembramos as características do conto. Em seguida, entreguei-lhes o texto – *Por um pé de feijão* –, selecionado para atividade, e pedi para lerem o título e o nome do autor.

Antes da leitura, perguntei qual era o título, o nome do autor, de onde foi retirado e sobre o que trataria o conto. Eles tiveram dificuldade apenas em responder onde foi publicado. Expliquei que era de um livro, *Os cem melhores contos*. Em relação à pergunta sobre o que trataria o conto, as respostas, em linhas gerais, foram as seguintes: “Sobre um pé de feijão”, “uma plantação de feijão”, “uma colheita”. Perguntei sobre o cenário, o lugar em que se passaria a história, uma aluna falou que seria numa roça, os outros concordaram. Questionei se alguém já tinha plantado ou conhecido alguém que plantou feijão. Uma aluna falou que o avô já tinha plantado e outros citaram alguns parentes. Perguntei se eles sabiam o processo da plantação do feijão e descreveram algumas etapas como: preparar a terra, adubar. Indaguei, se após a

⁷ Utilizarei a primeira pessoa do singular para narrar as atividades de regência das oficinas. Voltarei a utilizar a primeira pessoa do plural, nas atividades de análise, pois foram realizadas com a professora orientadora.

colheita, já poderíamos utilizar o feijão e eles disseram que seria preciso esperar alguns dias porque é o tempo em que o feijão seca.

Em relação à quantidade de personagens, disseram que seriam muitos. Perguntei quem seriam e um aluno disse “agricultor”. Perguntei como seria a estrutura familiar, disseram pai, mãe e o filho. Ao questionar se haveria um problema na história, todos responderam que sim e que o problema seria que uma personagem iria trabalhar mais que a outra ou um problema na roça, como a presença de lagartas.

Essa etapa antes da leitura foi muito importante. Todos participaram e até viram a leitura como uma dinâmica, um desafio. Em parte, isso aconteceu, porque perguntei quem será que iria acertar a previsão, porém deixei claro que o objetivo não era esse, não iria ganhar nada quem acertasse, mas só em prever o que vai acontecer, isso já auxiliaria na compreensão. Como afirma Solé (1998, p. 108-109), quando o professor “induz os alunos a ler, indica-lhes que *com a leitura vão ver se é verdade tudo o que disseram*. Indica um objetivo claro e contribui para dar significância à atividade”.

Observei que as atividades de preparação para a leitura são relevantes, pois é o momento em que o professor, enquanto mediador, ajuda os alunos a construir inferências que antecedem a leitura propriamente dita. As respostas dos alunos mostram a relevância da preparação para a leitura, pois favoreceram a projeção de uma realidade, a do texto, a partir daquela previamente existente, a vivência e o conhecimento dos alunos sobre o assunto colocado em questão.

Na etapa durante a leitura, fizemos uma leitura compartilhada, em voz alta. Um aluno leu o primeiro e o segundo parágrafos. Ao longo da leitura, esclareci o significado das palavras *esconso* e *massapê*. Perguntei como podíamos resumir os parágrafos lidos (estratégia de sintetização). Uma aluna sintetizou que o narrador se surpreendeu com o ano, ele (o narrador) não sabia que o ano seria tão bom.

Acredito que a aluna falou isso pela forma como o narrador escreveu, usando frases: “nunca haverá um ano tão bom; porém isso não era o resumo, então perguntei que ano bom seria esse e responderam que se referia ao ano da colheita. A resposta dada pelos alunos mostra a leitura como um exercício que envolve a dedução. Assim, resumi com a turma que esse primeiro parágrafo falava sobre a felicidade que as personagens estavam pela terra, que estava muito propícia à plantação. Após isso, perguntei por que as personagens estavam felizes e responderam que era devido à plantação. Falei que o narrador estava tão feliz que esqueceu de uma coisa que ele mais gostava e questionei-lhes que coisa seria essa. Responderam que era a escola. Durante a leitura, a interlocução fluiu e os alunos conseguiram interagir com o texto.

Antes de iniciar a leitura do terceiro parágrafo, os alunos fizeram a previsão, dizendo que as personagens agora iriam colher o feijão. Após a leitura, resumimos dizendo que o narrador personagem descreve como estava a plantação e a felicidade que sentiam. Perguntei por que o narrador diz que o mundo era verde. Os alunos não souberam responder. Assim, expliquei a metáfora, significava que tudo estava maravilhoso para eles, inclusive, comentei, sinalizando alguns pontos, que o parágrafo todo falava sobre isso.

Após esse momento, questionei se os trabalhadores iriam continuar trabalhando, uma aluna respondeu que, no quarto parágrafo, as personagens iriam continuar trabalhando, outros disseram que as personagens iriam parar de trabalhar um tempo, porque tinham de esperar o feijão secar. Isso aconteceu também, porque fiz perguntas do tipo: “Quando colhe o feijão não tem que parar?” “Antes de desbulhar, tem que secar?”. Uma das alunas retrucou que se o feijão for verde não precisaria esperar. Durante a leitura do quarto parágrafo, esclareci o significado de serva e o sentido de pagode, pois eles tiveram dúvida. Perguntei quem tinha acertado e muitos levantaram a mão. Resumimos o parágrafo dizendo que eles teriam de esperar uma semana para bater o feijão. Perguntei por que o narrador diz que só iriam trabalhar daqui a uma semana. Eles responderam que eles iriam esperar uma semana, pois era o tempo que o feijão levaria para secar.

Na previsão do quinto parágrafo, perguntei o que acreditavam que iria acontecer com o feijão. Eles afirmaram que o feijão iria ser batido. Uma aluna, todavia, disse que alguém iria roubar o feijão, outro aluno falou que o feijão iria apodrecer. Durante a leitura do quinto parágrafo, ficaram bastante surpresos, quando é narrado o que aconteceu com o feijão. Perguntei o que aconteceu com o feijão e eles disseram que foi queimado. Questionei o que eles fariam numa situação como essa. Eles afirmaram que ficariam revoltados. Um aluno disse que chamaria a polícia.

Na previsão do sexto, sétimo e oitavo parágrafos, questionei como as personagens iriam ficar após o que aconteceu com o feijão e se o incêndio foi criminoso. Os alunos disseram que iriam ficar muito tristes e que o incêndio seria criminoso. Alguns falaram que eles iriam à polícia, outros que não. Durante a leitura desses parágrafos, os alunos constataram que o incêndio foi criminoso. Após realizar estratégia de sintetização, o resumo ficou assim: “As personagens ficaram revoltadas e tristes, principalmente, a mãe do narrador que se perguntava “quem teria feito aquilo”. Fiz alguns questionamentos sobre esses parágrafos como: O que significa a frase: Deus põe e o diabo dispõe? O que significa arrancar os cabelos no contexto do texto? Se o incêndio foi criminoso, como eles poderiam chegar a essa conclusão? Ao responder aos questionamentos dos parágrafos, os alunos afirmaram que “Deus deu o feijão e

o diabo tirou”. Então expliquei que a frase “Deus põe e o diabo dispõe” foi utilizada, no texto, para mostrar que a natureza deu a colheita, mas o fogo a queimou. Eles afirmaram que a pessoa que fez isso poderia estar com inveja. Disseram que arrancar os cabelos, no texto, significa que a mãe ficou muito revoltada; responderam que o incêndio foi criminoso e exemplificaram com a frase: “Quem será o desgraçado que fez uma coisa dessas”.

Perguntei como o pai do narrador iria ficar. Os alunos responderam à pergunta da previsão do nono e décimo parágrafos, falando que o pai do narrador ficaria triste e apavorado. Um aluno disse que o pai ficaria calado e os outros disseram que este aluno tinha lido o parágrafo. Nesse momento, a turma ficou um pouco barulhenta. Percebi que eles estavam realmente querendo acertar as previsões. Após a leitura, resumimos o parágrafo dizendo que os meninos ficaram pensando, os trabalhadores ficaram tristes, a mãe continuava falando e o pai ficou em silêncio e que isso deixou o narrador angustiado. Os alunos responderam às questões do parágrafo dizendo que o pai ficou calado e que o narrador ficou angustiado ao ver o pai daquele jeito.

Questionei se alguém iria falar com o pai, responderam que sim. Perguntei se poderia ser o filho e eles concordaram. Uma aluna falou que o pai iria dizer que dias melhores virão. Após a leitura dos parágrafos 11º, 12º, 13º e 14º, muitos perceberam que acertaram as previsões, pois o pai disse um ditado: “Deus tira os anéis, mas deixa os dedos”. Assim, resumimos esses parágrafos dizendo que o pai pede para a família não pensar mais no problema, com a esperança de que depois das chuvas voltará a plantar. Perguntei a que conclusão o pai chegou. Eles responderam à pergunta do parágrafo dizendo que, segundo o pai, temos de olhar para o que ainda temos e não pensar mais no que ocorreu.

Antes de ler o 14º e o 15º parágrafos, os alunos afirmaram que o filho iria concordar com o pai e foi o que aconteceu. Após a leitura, resumimos assim: o filho concordou com o pai dizendo que ele tinha razão. Eles responderam à pergunta dizendo que o filho concordou com o pai, pois ele sabia que, quando as chuvas voltassem, o pai iria plantar novamente. Perguntei o que eles acharam do conto. Disseram que a atitude do pai foi bonita. Discutimos sobre a importância de superar os problemas e de ter esperança.

Nessa etapa, durante a leitura, percebi que os alunos ficaram bastante atentos e, a cada previsão, ficavam curiosos, queriam realmente saber o que iria acontecer. Isso deixou a leitura bastante dinâmica e desafiante. Além disso, o fato de parar para resumir e dar alguns esclarecimentos possibilitou que eles pudessem tirar suas dúvidas e continuar a leitura mais confiantes.

Depois da leitura, pedi para os alunos resumirem oralmente todo o texto, ou seja, pedi que exercitassem a estratégia de sintetização. Uma aluna resumiu da seguinte forma:

Falava de uma plantação que estava indo de “vento em polpa” e ele estava doido para ver quantos sacos de feijão iria ter, e quando chegou na metade do caminho, viu que tudo tinha pegado fogo... quando chegou lá viu a família toda triste, né... e ele pensava que o pai ia desistir, mas foi o contrário, o pai disse: vão-se os anéis ficam os dedos.

Perguntei se podíamos colocar outras coisas importantes nesse resumo e alguns disseram que sim. Assim, ajudei a reconstruir o resumo, falando que seria importante dizer que era um menino que estava contando a história. Expliquei que podemos saber que era um menino pelo trecho: “nós, os meninos”; o lugar que ocorreu; eles disseram que foi num sítio, numa cidade pequena; falar quem eram as personagens, eles disseram que eram o pai, o menino, a mãe, os trabalhadores; que no início do conto estavam todos felizes com a plantação; falar do fato que aconteceu que deixou todos tristes, e falaram que foi a queima do feijão; falar como o pai reagiu; e todos retrucaram que ele ficou calado e depois esperançoso. Perguntei se lendo o texto do jeito que lemos foi melhor e eles disseram que sim. Expliquei que, nessa primeira oficina, houve uma maior ajuda, mas que haverá outras nas quais eles iriam participar mais ativamente, criando seus próprios questionamentos sobre o texto.

Observei que essa oficina inicial foi muito produtiva, pois os alunos estavam bem motivados e a maioria conseguiu compreender melhor o texto e desenvolver as estratégias previstas. Assim, acredito ter conseguido alcançar os objetivos propostos para a oficina, uma vez que os alunos utilizaram as estratégias de identificação de informações presentes na literalidade do texto, bem como realizaram inferências do tipo dedutivas e sintetizadoras, antes, durante e depois da leitura.

O ensino de estratégias de leitura, para auxiliar na compreensão leitora, foi desenvolvido em forma de atividade prática, a leitura propriamente dita. É fato que ainda é necessário exercitar essas estratégias muitas vezes, pois é o exercício que favorecerá a aprendizagem. Acreditamos que a leitura que ora realizamos aproxima-se do que Larrosa denomina como o dar a ler, como exercício de leitura que é, ao mesmo tempo, de produção. O texto foi o ponto de partida e de chegada da leitura, por meio dele os alunos reconstruíram a narrativa, acrescentando a ela seus conhecimentos, opiniões e vivências.

4.2 Oficina 2: Leitura, desenrolar de novoelo

A oficina 2, *Leitura, desenrolar de novoelo*, cujo título também alude ao fio de Ariadne, mas reporta-se, diretamente, a ação de ir e vir, tendo o fio como referente. Na leitura, o texto é o ponto de partida e a leitura é comparada ao desenrolar de um novoelo, pelas malhas do texto. Nessa perspectiva, essa oficina objetiva trabalhar a leitura com foco no desenvolvimento de estratégias de inferência, do tipo reconstrução. Por reconstrução, compreendemos a estratégia em que o leitor, após a leitura do texto, consegue relacionar enunciados, reordenando-os ou reformulando-os, por meio de recursos lexicais e/ou sintáticos, sem, contudo, modificar o sentido do texto. Por meio dessa estratégia, o leitor consegue exercitar e avaliar seu nível de compreensão do texto. Nessa oficina, pretendemos aguçar a visão do aluno para os caminhos da leitura de forma a ajudá-lo a compreender que o texto é um tecido e compreendê-lo requer percorrer dois caminhos: o linguístico, é o que estamos denominando o desenrolar do novoelo, e o não linguístico, que envolve a leitura de mundo, conforme Freire (2011). A ideia é orientar os alunos para o fato de que eles precisam acionar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos (de mundo), prévios à leitura, para que consigam adentrar ao texto, tendo o fio como guia.

No Quadro 10, apresentamos o planejamento para a Oficina e, em seguida, discorreremos sobre a experiência vivida durante a realização da oficina, na escola.

Quadro 10: Oficina 2 – Leitura, desenrolar de novoelo

Plano de Trabalho
<p>Objetivos:</p> <p>Utilizar estratégias de leitura do tipo inferencial de reconstrução, com ênfase na identificação da ideia principal do texto. Auxiliar os alunos a identificar a ideia principal, apresentando-o por meio da estratégia de parafraseamento.</p> <p>Duração da oficina: Três aulas de 45 minutos.</p> <p>Texto de apoio: <i>A Disciplina de Amor</i> de Lygia Fagundes Telles</p> <p style="text-align: center;">A Disciplina de Amor</p> <p>Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos.</p>

Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixava de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

TELLES, Lygia Fagundes. A disciplina do amor.
Em: **A disciplina do amor**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Explicar aos alunos o objetivo da oficina. E fazer algumas perguntas de previsão para o texto.

O que é disciplina?

O que será que esse título quer dizer?

Após essas perguntas, os alunos serão incentivados a fazer inferências, previsões sobre o texto.

Passo 2: A leitura

Ler o texto em voz alta, se houver alguma palavra que os alunos desconhecem o significado, pedir para sublinhar e discutir depois. Após a leitura de cada parágrafo, fazer um resumo, e perguntar se todos concordam. Logo após, perguntar se eles tem alguma dúvida e esclarecer. Após esses momentos, questionar sobre o parágrafo para verificar se estão compreendendo. Depois da discussão de cada parágrafo, os alunos fazem previsões sobre o parágrafo seguinte.

Caso surja algum obstáculo para a leitura, do tipo não conhecer o significado da palavra, pode-se tentar inferir por dedução. Não é aconselhável parar a leitura, pois a resposta pode surgir no processo. Só se deve parar a leitura se o termo em questão for essencial para a compreensão naquele momento.

Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto;

À medida que leem, deve-se alertar para o que é considerado mais importante;

Ensinar a deixar de lado a informação trivial;

Ensinar a deixar de lado informações repetidas.

Primeiro parágrafo:

Onde e quando ocorre essa história?

O que o cachorro fazia todos os dias?

Previsão: Vai acontecer algo que altere a rotina do cachorro ou do dono? O quê?

Segundo parágrafo:

O que aconteceu com o soldado?

O cachorro mudou sua rotina?

Previsão: O cachorro, depois que perceber que o dono não virá, vai desistir de esperá-lo? O que vai acontecer com o cachorro?

Terceiro parágrafo:

O que aconteceu com o cachorro?

Passo 3: Após a leitura

Recordar por que leram o texto;

Pedir um resumo escrito e um parágrafo opinativo sobre o texto, como exercício de reconstrução, bem como de sintetização e parafraseamento.

No final, pode-se perguntar a opinião dos alunos sobre o conto.

Fonte: autoria própria

Após entregar o texto aos alunos, perguntei por que iríamos ler o conto *Disciplina do Amor*. Um aluno disse que era para aprender mais, outro que era para melhorar na leitura. Expliquei-lhes que, em nosso caso, leríamos com o objetivo de trabalhar estratégias de leitura, um conteúdo de ensino-aprendizagem útil a todas as situações que envolvem leitura.

Dessa forma, tendo como referente o conto em estudo, a leitura objetiva exercitar a compreensão dos alunos sobre o texto. Foi relevante explicar que há vários tipos de leitura. O conto *Disciplina do Amor*, nesse contexto, é objeto de estudo, porém os contos, geralmente, são lidos por deleite, ou seja, pelo prazer da leitura, que é outro tipo de leitura. Assim, expliquei que um mesmo texto pode ter diferentes objetivos de leitura, dependendo da situação e do leitor. Eles prestaram bastante atenção e pareciam bastante motivados. Sobre esse aspecto, Solé (1998, p. 40) explica que “a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões próprias do leitor [...] o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a leitura”.

É sempre importante lembrar que, antes de levar um texto para sala, convém observar seu conteúdo, se está “à altura” do leitor-aluno, se o conhecimento prévio dos alunos permite que haja interlocução e compreensão do texto. É relevante, também, dialogar sobre os objetivos da leitura, buscando motivar os alunos para a atividade. Considerando essas questões, expliquei-lhes também que iríamos trabalhar a identificação da ideia principal de cada parágrafo. Solé (1998, p. 135), utilizando como referência Aulls (1978, 1990), diferencia tema de ideia principal:

O tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: de que trata esse texto? A ideia principal, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importantes que o autor utiliza para explicar o tema.

Com base nessa formulação teórica, expliquei aos alunos o que é a ideia principal e que encontrá-la é essencial para a elaboração do resumo, estratégia de sintetização e reconstrução. É importante destacar que, para o aluno identificar a ideia principal, é importante ensinar algumas regras. Sobre esse aspecto da leitura, Solé (1998) orienta realizar a separação entre o que é central e o que é periférico. O texto traz ideias centrais que são acompanhadas por complementos, tais como descrições, explicações, comentários. É importante que o leitor aprenda a filtrar essas partes. Duas estratégias corroboram nesse ponto, a reconstrução e a sintetização.

Expliquei aos alunos que, para encontrar a ideia principal, procuramos o que é mais importante, deixando de lado informações repetidas, triviais. Inicialmente, focamos na regra de omissão por acreditar que irá auxiliar mais nos textos da oficina, além da regra de elaboração. A regra da omissão, segundo Solé (1998), consiste em omitir uma informação considerada não relevante para os objetivos da leitura, o que não significa que ela não seja importante para o texto. Já a regra de elaboração segue o princípio da reconstrução, ou seja, resulta na condensação das ideias principais, o resumo do texto, estratégia de sintetização.

É importante ressaltar que, como afirma Solé (1998), para que os alunos aprendam a utilizar essas estratégias, é necessário que eles vejam como o professor procede para encontrar a ideia principal. Neste caso, escolhi fazer em conjunto com os alunos, quando eles não encontram, intervinha e mostrava como proceder. Assim, os alunos puderam ver, participando também da elaboração.

Após esse momento, pedi para lerem o título e um aluno falou que pelo jeito seria “massa”. Perguntei o que é disciplina e uma aluna disse que disciplina é quando o aluno presta atenção à aula, não grita na aula, os alunos concordaram. Percebi que todos entendem disciplina apenas em relação à sala de aula, dessa forma expliquei-lhes o que é disciplina. Quando perguntei sobre o que seria disciplina do amor, não souberam responder. Então discutimos sobre os cuidados diários que temos com quem amamos. Ao perguntar de que trataria o texto, uma aluna falou sobre o amor. Perguntei sobre o amor de quem, eles falaram amor de pai, mãe, avó.

Avisei para eles que ainda faríamos a leitura em voz alta do conto para que observassem melhor as estratégias utilizadas e quando as entendessem, iriam fazer leitura silenciosa, nas próximas oficinas, e utilizar as estratégias de forma mais independente.

Após a leitura do primeiro parágrafo, perguntei se eles tinham dúvida em alguma palavra ou expressão, disseram que não. Assim, resumimos o parágrafo. Eles resumiram o parágrafo dizendo que se tratava de um cachorro que todos os dias ia esperar seu dono voltar do trabalho. Pedi para sublinharem a ideia principal no parágrafo, expliquei que era a ideia mais importante, sem ela não entenderíamos o parágrafo. A maioria identificou: “Um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho”. Todos responderam às questões do parágrafo, disseram que a história ocorreu na França, na segunda grande guerra e que um cachorro, todos os dias, ia esperar seu dono, pontualmente, voltar do trabalho.

Em relação à previsão para o segundo parágrafo, um aluno falou que o cachorro iria morrer, outros que seria o dono. Percebi que alguns já sabiam o que iria acontecer, pois existe um filme parecido com este conto. Após a leitura do parágrafo, um aluno resumiu: o jovem foi convocado para a guerra e morreu. Perguntei se estava faltando alguma coisa e pedi para eles sublinharem, no parágrafo, trechos que fazem parte da ideia principal. Expliquei que, apesar deles terem utilizado a regra de omissão, quando não citaram que o tempo era de guerra, pois já haviam sublinhado que o jovem foi convocado, eles omitiram outras partes importantes. Assim, com meu auxílio sublinharam: “O jovem foi convocado”. “O jovem morreu no bombardeio”, “Quando ia chegar aquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias”. Após essas interpretações, concluímos que faltava dizer que o cachorro continuou esperando o dono. Perguntei se, no resumo, precisaríamos repetir a palavra jovem, alguns ficaram em dúvida, outros disseram que não, então expliquei que não seria necessário, pois era uma expressão repetida que não iria fazer falta. Assim, o trabalho de sintetização resultou em reconstrução: “O jovem foi convocado para a guerra e morreu em um bombardeio, porém, o cachorro ainda continuou esperando-o todos os dias”. No que se refere às questões do parágrafo, os alunos responderam que o soldado morreu e que o cachorro não alterou sua rotina, ou seja, continuou esperando seu dono diariamente.

É importante destacar que durante a atividade de sublinhar as ideias principais, alguns alunos sublinharam ideias repetidas. Então os ajudei, orientando para que eles percebessem que são ideias repetidas as quais não iriam fazer falta no resumo. Observei que muitos compreenderam, já que usaram essa estratégia no parágrafo seguinte.

Na previsão para o último parágrafo, um aluno disse que o cachorro continuaria esperando o dono até a morte, outro afirmou que uma pessoa iria adotá-lo. Após a leitura desse parágrafo, decidi mudar um pouco a ordem. Em vez de resumirmos, antes, pedi para que eles sublinharem a ideia mais importante do parágrafo e, assim, sublinharam: “continuou a esperá-lo na sua esquina” e “Uma tarde... ele lá ficou, o focinho voltado para *aquela* direção”. Depois,

perguntei se tinham alguma dúvida e disseram que não. Assim, o resumo do parágrafo ficou: O cachorro continuou esperando o dono até a morte. Em relação à pergunta, a maioria falou que o cachorro morreu. Observei, nessa resposta, que houve inferência por dedução, uma vez que não estava explícito, no texto, a morte do cachorro com esses termos. Após esse momento, pedi que eles fizessem um resumo escrito do texto, exercício de sintetização, parafraseamento e reconstrução. E, em seguida, escrevessem um parágrafo opinativo sobre o texto.

Observei que o questionamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto, como o conhecimento deles sobre disciplina e amor e a explicação sobre os objetivos de leitura permitiram que eles ficassem mais motivados. Já durante a leitura, a sequência previsão, resumo, esclarecimentos e questionamentos sobre cada parágrafo possibilitou que eles compreendessem melhor o enredo, pois acompanharam toda a narrativa paulatinamente. A previsão e a confirmação ou não de suas hipóteses mostraram que os alunos tiveram uma melhor compreensão, comparando com outras atividades de leitura realizadas. Isso confirma o que Solé (1998, p.115) diz: “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”.

No que diz respeito ao resumo, percebi que a estratégia de ajudá-los a identificar a ideia principal de cada parágrafo, auxiliou a maioria na compreensão do texto e na elaboração do resumo. Dos 20 alunos que participaram da oficina, 14 conseguiram fazer o resumo, muitos com problemas de escrita, mas, de forma geral, foi possível constatar que compreenderam o texto. Três alunos fizeram o resumo incompleto, não colocaram o desfecho do conto. Três alunos não conseguiram resumir. É importante colocar que esses últimos encontram-se em um nível de escrita e de leitura abaixo da série em que estão. Em relação à opinião deles sobre o texto, muitos opinaram, oralmente, dizendo que era uma história muito bonita e emocionante que mostrava o amor dos animais pelo homem, porém, no resumo, poucos opinaram.

Apresentamos a seguir três resumos para observarmos a compreensão do texto pelos alunos.

FIGURA 1 – Exemplo de resumo Aluno 1

O TEXTO FALA UM JOVEM QUE TINHA UM CACHORRO QUE TODOS DIAS IA ESPERAR A VOLTA DO TRABALHO. O JOVEM FOI CONVOCADO PARA A GUERRA MAS O CACHORRO COM TUDO ESPERANDO. O JOVEM MORREU NUM BOMBARDEIO E O CACHORRO CONTINUOU A ESPERAR A ESPERANCA AS PESSOAS TO RAN JE ESQUECENDO DO JOVEM SOL DA DO QUE NAO VOLTOU O CACHORRO JA VEHISSIMO CONTINUOU A ESPERAR A ESPERANCA ATÉ SEUS ÚLTIMOS DIAS DE VIDA

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Podemos observar que o Aluno 1 utilizou as ideias principais de cada parágrafo para a elaboração do resumo, conforme transcrição: “o jovem tinha um cachorro que ia esperá-lo todos os dias voltar do trabalho; o jovem foi convocado para guerra e morreu num bombardeio; o cachorro continuou a esperá-lo até morrer”. Embora haja problemas de escrita, como a repetição do termo jovem, podemos observar que houve compreensão e que o aluno mobilizou as estratégias de reconstrução e sintetização. Escolhemos esse aluno como exemplo, pois é um dos que mais reclama sobre a dificuldade na compreensão leitora.

Os alunos 2 e 3, cujos textos colocamos após esse parágrafo, fizeram o resumo de forma criativa. O aluno 2 acrescentou termos como ‘incondicional’ e ‘defender sua pátria’. Termos que não estavam explícitos no texto, mas ele os deduziu ao reunir as informações presentes na literalidade do texto. Se o jovem foi chamado para guerra, logo foi para defender sua pátria (Se p, então q. É a regra lógica da dedução). O mesmo ocorre em se o cachorro esperou até a morte, logo, para ele, nessa relação, há um amor incondicional. Segue texto do aluno 2.

Figura 2 – Exemplo de resumo Aluno 2

A história fala sobre um amor incondicional do cachorro para com seu dono ele já estava todos os dias na mesma loja até que o seu dono foi convocado para ir defender sua pátria afinal estava acontecendo uma grande guerra que já era a segunda, mas infelizmente o soldado morreu em um bombardeio. Mas seu cachorro tinha esperança as pessoas foram expulsas o John foi que sabiam que nunca mais ele voltaria mas o amor do cachorro, fazia com que ele se esqueça todos os dias da sua vida, foi muito veloz, morreu na guerra onde estava seu dono esperando.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

O aluno 3 iniciou o texto de forma bem subjetiva: “Essa história emocionalmente linda (e triste)”, quer dizer, não só contou mas também emitiu um juízo de valor, entrando no plano do comentário. Isso corrobora o que Solé (1998, p. 44) diz: “ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender”. Os alunos 2 e 3 não ficaram restritos à produzir um resumo do texto, mas construíram, interpretaram, a partir de seus conhecimentos, isso pode ser observado pela forma que escreveram. O aluno 2, por exemplo, marca presença de interpretação ao escrever “mas infelizmente o soldado morreu em um bombardeio” e “o amor do cachorro”, uma vez que o texto não traz o termo infelizmente, tampouco associa, diretamente, o sentimento do cão ao amor.

É nesse sentido que Larrosa (2004) defende a leitura como produção regulada, a partir de um texto principal e em torno dele. O que os alunos acrescentaram aos textos produzidos faz parte dos conhecimentos de mundo. O fato de eles terem acrescentado essas informações é, para nós, um indício de que houve interlocução entre texto e o leitor, e a resposta dada a esse encontro foram os textos escritos a partir dele. A mediação apresenta-se, no contexto dessa

oficina, como uma ação relevante, visto que, com o auxílio do professor, os alunos mobilizaram estratégias de leitura e escreveram textos. Segue texto do aluno 3.

Figura 3 – Exemplo de resumo Aluno 3

Era historia emocionalmente linda. O fei-
 telho viveu o fei-tem que todos os dias ia
 trabalhar e antes de chegar o seu cachorro
 todos os dias p-ntualmente ia ate a enqui-
 na esperar-lo.
 O tempo era de guerra. O fei-tem foi con-
 vocado, mais todos os dias como sempre
 seu cachorro continuou a ir diariamente
 ate a esquina.
 Outro dia, o fei-tem morreu no bombardeo
 mais a esperanca no coração do cachor-
 ro não morreu. Quissem distingui-lo (o cacho-
 rro) mais não teve jeito. com a passar dos
 mes os pessoas foram esquecendo do fei-tem
 que não voltou. So o cachorro fo velhinho mo
 continuou a esperar-lo na esquina.
 E em um certo dia o cachorro ficou
 sozinho sozinho então ele morreu.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

4.3 Oficina 3: Leitura experimento

A oficina 3, *Leitura experimento*, visa ao trabalho com as estratégias de leitura do tipo inferencial, com foco nas operações de indução e parafraseamento. A indução consiste em coletar várias informações do texto para chegar a uma conclusão sobre ele. Ao relacionar essas várias informações para formular uma conclusão, o aluno utiliza a estratégia de parafraseamento. Para que os alunos público-alvo consigam realizar essas estratégias, pretendemos, por meio dessa oficina, aguçar a percepção deles para a leitura, etapa de preparação, e desenvolver atividades de leitura individual, para que eles vivenciem o desafio da leitura experimento.

Quadro 11: Oficina 3 – Leitura experimento**Plano de Trabalho****Objetivos:**

Ensinar estratégias de leitura do tipo inferencial, com foco nas operações de indução e parafraseamento.

Possibilitar que os alunos utilizem as estratégias de leitura (previsões/inferências) de forma mais independente, ou seja, permitir que eles possam fazer, com o auxílio do professor, suas próprias perguntas sobre o texto.

Duração da oficina: Duas aulas de 45 minutos

Texto de apoio: *A velha contrabandista* de Stanislaw Ponte Preta

A Velha Contrabandista

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

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

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

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

— É areia!

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

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

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

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

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

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

— O senhor promete que não "espáia"? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta!

Stanislaw Ponte Preta. **Para Gostar de Ler – Gol de Padre.**
Vol. 23. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Explicar aos alunos que continuarão com o estudo de estratégias de leitura, porém, eles irão participar mais ativamente, quer dizer, eles também formularão seus próprios questionamentos sobre o texto. Caso eles tenham dificuldade, auxiliá-los nos questionamentos. Na oficina, há algumas sugestões, porém só utilizar, se precisar.

Para iniciar, perguntar aos alunos se eles sabem o significado de contrabando e em seguida pedir para eles lerem o título e o nome do autor do texto e começarem as previsões:

1. De que tratará essa história?
2. Qual será o conflito dessa história?
3. O que será que a idosa contrabandeará?
4. Ela vai ser pega?

Passo 2: A leitura

Ler cada parágrafo ou parágrafos oralmente, se houver alguma palavra que eles não sabem o significado tentar inferir e se não conseguir pode-se discutir seu significado. Após a leitura de cada parágrafo ou grupo de parágrafos, pedir para os alunos sublinharem o que é mais importante e depois pedir a um aluno para fazer um resumo e perguntar se todos concordam. Se concordarem, prosseguir, caso contrário, discutir o que pode ser modificado. Logo após, perguntar se eles têm alguma dúvida e esclarecer. Após esse momento, os alunos respondem às questões sobre o parágrafo para verificar se compreenderam. Após a discussão de cada parágrafo, os alunos fazem previsões sobre o parágrafo seguinte.

Primeiro parágrafo

1. O que a velhinha fazia?
2. Por que a Alfândega desconfiou da velhinha?

Previsão: O que o pessoal da Alfândega vai fazer?

Segundo, terceiro, quarto e quinto parágrafos

1. O que o pessoal da alfândega fez?
2. O que a velhinha respondeu ao fiscal?

Previsão: O guarda vai acreditar na velhinha?
O que o guarda vai fazer?

Sexto parágrafo

1. O que tinha dentro do saco?

Previsão: O fiscal vai parar de fiscalizar a velhinha?

Sétimo e oitavo parágrafos

1. Por que o fiscal resolveu parar a velhinha outras vezes, mesmo sabendo que sempre que fiscalizava o que havia, no saco, era areia?

Previsão: O fiscal ficou chateado, o que você acha que ele vai fazer?

Nono e décimo parágrafos

1. O que o fiscal disse a velhinha?

Previsão: O que o fiscal irá propor?

Décimo primeiro e décimo segundos parágrafos e décimo terceiro

1. Qual foi a proposta do fiscal?
2. A velhinha realmente faz contrabando, como podemos deduzir isso?

Previsão: Qual será o contrabando que a velhinha faz?

Décimo quarto parágrafo

1. Qual era realmente o contrabando da velhinha?

Passo 3: Após a leitura

Perguntar o que eles acharam do texto e pedir um resumo, baseado no que eles sublinharam em cada parágrafo.

Fonte: autoria própria

Inicialmente, expliquei o objetivo da oficina. Disse que, para melhor compreensão, após cada parágrafo, nós iríamos sublinhar a ideia principal. Entreguei o texto com alguns parágrafos separados e pedimos para lerem o título.

Perguntei se sabiam o que era contrabando e uma aluna respondeu com um exemplo, dizendo que contrabando era pegar dez camisas no país vizinho e vender. Perguntei se era só isso e, com minha ajuda, acrescentaram que seria quando compramos algo para vender, sem a autorização e fiscalização do governo, ou seja, deram a mesma resposta com formulações diferentes. Em relação às previsões, disseram que falaria de uma velha que contrabandearia drogas. Disseram que o problema seria o contrabando e que a senhora seria presa.

Após a leitura do primeiro parágrafo, pedi para resumirem. Uma aluna disse que se tratava de uma velhinha que vendia as coisas sem fiscalização. Perguntei se era isso mesmo de que tratava o parágrafo e os alunos responderam que não. Assim, expliquei à aluna que ela não resumiu, mas deduziu com base em uma probabilidade.

Com isso, expliquei que o primeiro parágrafo relata que o guarda desconfia, portanto ainda não podemos afirmar que a senhora contrabandeava. Expliquei a aluna que a dedução que ela fez auxilia na compreensão do texto. É importante essas observações, pois não constrange o aluno e permite que ele continue participando da aula. Inclusive, essa aluna é uma senhora e continuou participando ativamente. Esse momento foi importante, pois foi possível explicar aos

alunos que, durante a leitura, a base é o texto, o que nele está dito. A dedução precisa ser ancorada em informações presentes no texto. Compreendo que a mediação do professor envolve também essas etapas, em que contornar esses momentos sem constranger o aluno é um exercício que consiste em “dizer algo a alguém, como igual, e não como alguém a quem preciso explicar alguma coisa ou convencer de alguma coisa” (LARROSA, 2016, p. 121). O aprendizado com base nessa relação gera confiança entre as partes.

Assim, dando sequência a oficina, pedi aos alunos para sublinharem as ideias principais do parágrafo, com o intuito de auxiliar na elaboração do resumo. O resumo elaborado coletivamente ficou assim: Era uma velhinha que passava todos os dias numa lambreta com um saco atrás e o pessoal da Alfândega começou a desconfiar. Em relação às perguntas do parágrafo, eles responderam: Que a velhinha passava na lambreta todo dia e que o guarda desconfiou porque ela levava um saco atrás.

Na previsão para o parágrafo seguinte, eles disseram que o pessoal da Alfândega iria parar a velhinha. Após a leitura do segundo, terceiro, quarto e quinto parágrafos, eles resumiram, com meu auxílio, dizendo que o guarda parou a velhinha e perguntou o que tinha no saco e ela disse que era só areia. Pedi então para sublinharem, no parágrafo, o que era mais importante. Sublinharam, com meu auxílio: “o fiscal mandou ela parar; perguntou; Que diabo a senhora leva nesse saco... É areia!”. Após esse momento, responderam às questões do parágrafo com as mesmas palavras do resumo. Discutimos também, nesse momento, como poderíamos escrever a fala do guarda com nossas palavras, ou seja, usando o discurso indireto, que consiste em um exercício de parafraseamento.

Esse conteúdo já havia sido trabalhado em outras aulas, o que favoreceu o desenvolvimento da estratégia. Como resposta os alunos formularam o seguinte enunciado: “O guarda perguntou irritado o que a velhinha levava naquele saco”.

Em relação a previsão para o sexto parágrafo, eles falaram que o guarda não iria acreditar na velhinha e que iria conferir se seria areia. Depois da leitura, uma aluna resumiu dizendo que o guarda fiscalizou, viu que era areia e a mandou ir embora. Os alunos concordaram com o resumo. Depois, com meu auxílio, sublinharam as partes mais importantes do sexto parágrafo.

Na previsão para o parágrafo seguinte, alguns alunos afirmaram que o guarda iria parar de fiscalizar a velhinha e outros disseram que ele iria fiscalizar novamente. Após a leitura, eles sublinharam as ideias mais importantes do sétimo e oitavo parágrafos. O resumo ficou: Durante um mês seguido, o fiscal interceptou a velhinha e sempre constatou que ela carregava areia. Os alunos disseram que o guarda parou novamente, porque achou estranho.

Na previsão, para o nono e décimo parágrafos, os alunos disseram que o guarda iria continuar fiscalizando a velhinha. Após a leitura do parágrafo, eles sublinharam, como meu auxílio, as ideias mais importantes e resumiram da seguinte forma: o guarda disse à velhinha que tinha 40 anos de serviço e que ninguém tirava da cabeça dele que ela era contrabandista e fez uma proposta para a velhinha.

Na previsão para o parágrafo seguinte, alguns alunos falaram que o guarda iria pedir para a velhinha parar de levar areia, outros que ele iria perguntar para quê a velhinha queria a areia. Após a leitura dos parágrafos 11, 12 e 13, os alunos sublinharam as ideias mais importantes, as quais resumimos assim: O guarda disse que deixaria a senhora passar, não daria parte, mas se ela dissesse qual era o contrabando. E a velhinha perguntou se ele não espalharia. Na resposta às questões do parágrafo, eles disseram que a proposta foi que o guarda não prenderia a senhora, se ela dissesse a verdade; quando perguntei se a velhinha realmente faz contrabando, eles disseram que sim. Então, perguntei como nós podíamos deduzir isso, se nesse parágrafo ela não disse, explicitamente, que fazia contrabando. Uma aluna falou que poderia deduzir pela frase: “O senhor promete que não espaaia...” Os outros alunos concordaram.

Assim, expliquei que inferiram por dedução. Quando realizaram os resumos, exercitaram duas habilidades: sintetização e parafraseamento. Esse momento foi muito importante, pois expliquei mais sobre informação explícita, implícita, sobre inferências, ou seja, foi um momento de sistematização dos conteúdos que vínhamos exercitando ao longo das oficinas.

Na previsão para o último parágrafo, uma aluna disse que a velhinha estava contrabandeando areia, mas um aluno discordou, dizendo que não poderia ser, caso contrário, o guarda não deixaria ela passar todas as vezes que parou. Assim, o aluno concluiu que o contrabando seria a lambreta. É importante dizer que só entreguei o último parágrafo do texto, após a previsão dos alunos. Depois da leitura do último parágrafo, além de considerarem o final bem-humorado, todos ficaram admirados, porque o colega tinha confirmado a previsão. A velha contrabandeava lambreta. Nesse momento, expliquei aos alunos que a estratégia utilizada pelo aluno é do tipo indutiva. Para chegar àquela conclusão, foi necessário que o aluno coletasse várias informações textuais que funcionaram como pistas.

Por último, pedi o resumo oral do texto. Um aluno respondeu que o texto tratava de uma velhinha que passava todos os dias numa lambreta, um guarda desconfiou, parou a velhinha, olhou e verificou que era areia. Todos os dias o guarda parava a velhinha e sempre via que ela levava areia, mas ele não acreditava e perguntou a velhinha o que era que ela contrabandeava, jurou que não falaria nada para ninguém e a velhinha falou que era lambreta.

Verifiquei também, nessa oficina, que os alunos estão aos poucos fazendo suas próprias previsões sobre os textos e reconhecendo que as estratégias os auxiliam na compreensão leitora. Essas três últimas oficinas são bem similares, para possibilitar que um maior número de alunos possa ver o emprego das estratégias na prática, para posteriormente, poder utilizá-las de forma mais independente, pois, como foi mostrado neste trabalho, os alunos da EJA, em sua maioria, não são assíduos.

Acreditamos que os objetivos dessas três oficinas foram atingidos, pois a maioria começou a utilizar as estratégias ensinadas como: formular previsões sobre o texto, formular perguntas, estabelecer possíveis dúvidas, deduzir e induzir a partir de informações dadas e resumir as ideias do texto.

4.4 Oficina 4: Leitura investigação

A oficina 4, *Leitura investigação*, será pautada no trabalho de exercícios de leitura, nos quais os alunos receberão um comando e uma missão envolvendo a compreensão e interpretação textual. Para cumprir a missão, eles terão que criar estratégias (serão retomadas aqui as estratégias desenvolvidas nas três oficinas anteriores) de leitura para desfazer as camadas do texto, o que envolverá localização de informações literais, associação de informações expressas no texto, ao conhecimento de mundo e estratégias dedução e parafraseamento, a partir, por exemplo, da associação de referentes no texto.

Quadro 12: Oficina 4 – Leitura investigação

Plano de Trabalho
<p>Objetivos:</p> <p>Utilizar estratégias de leitura do tipo inferenciais para realizar previsão sobre o texto.</p> <p>Exercitar o uso de estratégias de leitura para formular previsões e fazer perguntas ao texto, de forma independente.</p> <p>Criar situação de leitura em que os alunos façam previsão durante a leitura do texto <i>A Aliança</i>, de Luís Fernando Veríssimo.</p> <p>Duração da oficina: três aulas de 45 minutos.</p> <p>Texto de apoio: <i>A Aliança</i>, de Luís Fernando Veríssimo.</p>

A aliança

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o apartheid, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro.

➤ **O que você acha que aconteceu com o amigo do narrador?**

Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loto ou furar-lhe um pneu. Furou-lhe um pneu. Com dificuldade ele encostou o carro no meio-fio e preparou-se para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências... Conseguiu fazer o macaco funcionar, ergueu o carro, trocou o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança escorregou pelo dedo sujo de óleo e caiu no chão. Ele deu um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a chutou. A aliança bateu na roda de um carro que passava e voou para um bueiro. Onde desapareceu diante dos seus olhos, nos quais ele custou a acreditar.

➤ **Aconteceu o que você imaginou?**

➤ **O que aconteceu?**

➤ **O amigo do narrador vai ficar preocupado? Por quê? O que ele vai fazer?**

Limpou as mãos o melhor que pôde, entrou no carro e seguiu para casa. Começou a pensar no que diria para a mulher. Imaginou a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

— Você não sabe o que me aconteceu!

— O quê?

— Uma coisa incrível.

— O quê?

— Contando ninguém acredita.

— Conta!

— Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?

— Não.

— Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

➤ **A mulher acreditaria?**

➤ **O que a mulher faria?**

- Que coisa — diria a mulher, calmamente.
- Não é difícil de acreditar?
- Não. É perfeitamente possível.
- Pois é. Eu...
- SEU CRETINO!
- Meu bem...
- Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança.

➤ **O que ela acharia que aconteceu com a aliança?**

Você tirou do dedo para namorar. É ou não é? Para fazer um programa. Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

- Mas, meu bem...
 - Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel. Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!
- E ela sairia de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações.

➤ **Sabendo disso, o amigo do narrador, dirá a verdade a mulher?**

➤ **O que ele vai dizer?**

Ele chegou em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

- Que fim levou a sua aliança? E ele disse:
- Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

➤ **O que a mulher vai fazer?**

Ela fez cara de choro. Depois correu para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois reapareceu. Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

- O mais importante é que você não mentiu pra mim.
- E foi tratar do jantar.

VERISSIMO, Luís Fernando. **As mentiras que os homens contam**.
Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000, p. 37.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Pedir para os alunos, em dupla, lerem o título e fazerem suas previsões.

Passo 2: A leitura

Em dupla, os alunos farão uma leitura guiada do tipo investigativa, ou seja, o texto virá com algumas perguntas depois de cada parágrafo, ou período. Avisar aos alunos que ao surgir uma dúvida em algum termo, primeiro tentar ignorar para ver se durante a leitura, conseguem entender, caso não consigam arriscar uma interpretação e, se mesmo assim não conseguirem, consultar um dicionário ou pedir auxílio ao professor.

Passo 3: Após a leitura

Após o término da leitura, cada dupla elabora três questões sobre o texto para perguntar as outras duplas.

Fonte: autoria própria

Essa oficina é dividida em duas partes, primeiro uma dupla faz uma leitura guiada com perguntas de previsão e verificação dentro do texto e depois um grupo de alunos elabora perguntas para outros grupos responderem.

Primeiro, expliquei a atividade, dizendo que eles iriam fazer as previsões em dupla, por meio da escrita. A seguir, entreguei o texto com as perguntas de previsão. A maioria, porém preferiu fazer as previsões individualmente. Lembrei-lhes que, ao surgir uma dúvida, em alguma palavra, poderiam continuar a leitura e observar se conseguem compreender o significado ao longo do texto, caso não conseguissem, deveriam exercitar a interpretação, se mesmo assim não conseguirem, poderiam recorrer ao dicionário ou pedir auxílio ao professor.

Neste primeiro momento, observei que todos estavam bastantes concentrados. Tiveram muitas dúvidas no primeiro parágrafo. Tive de explicar termos como: o apartheid, a situação da américa central ou no oriente médio ou a grande aventura do homem na terra. É importante destacar que muitos usaram a estratégia de continuar a leitura, embora não tivessem entendido essas palavras, pois perceberam que não impediu de compreender o parágrafo seguinte. Nas duas atitudes, observei o uso das estratégias de leituras trabalhadas nas oficinas anteriores. Os que perguntaram sobre os termos, demonstraram a busca por compreensão por meio de perguntas formuladas ao texto. Os que silenciaram, também utilizaram de estratégia, aguardar as respostas que o texto poderia oferecer, tentando inferir pelo contexto. As duas atitudes são indícios de que os alunos estão compreendendo os caminhos da leitura, conforme os estamos ensinando.

A partir do segundo parágrafo, percebi que uma parte conseguiu acompanhar a leitura sem muitos problemas, porém outra parte dos alunos não conseguiu diferenciar o relato da imaginação do personagem e o relato do que realmente aconteceu. Assim, tive que explicar que num primeiro momento, o narrador relatou o que o homem imaginou que poderia acontecer,

quando ele chegasse em casa sem a aliança. No outro, ele relatou o que realmente se sucedeu, quando o personagem chegou em sua residência.

Após esse momento, pedi que se organizassem em grupos e elaborassem questões sobre o texto para outros grupos responderem. A atividade ficou bem dinâmica e, por meio dela, os alunos exercitaram a estratégia de reconstrução, pois reformularam elementos textuais por meio da formulação de perguntas. Ao responder às perguntas, exercitaram a estratégia de parafraseamento, trazer uma informação do texto, sem alterar seu conteúdo, podendo reformular o enunciado.

Houve um grupo que fez uma pergunta baseado nas ações imaginadas pela personagem: “O que a mulher vai fazer depois que acabar o casamento...”. Conversamos com o grupo, procurando conduzir uma reflexão para que eles mesmos identificassem o ponto em que concentraram a pergunta formulada como algo apenas imaginado pela personagem. Perguntei se realmente a mulher foi embora. Então, expliquei, novamente, a diferença entre a hipótese da personagem e o que realmente aconteceu. É necessário mencionar que as respostas foram dadas oralmente. Essa oficina foi realizada em dois dias, logo houve alunos que não participaram de todas as etapas.

Depois das perguntas dos alunos, fiz perguntas para os grupos: Por que o autor, no início do texto, fala de alguns conflitos que aconteceram. Eles não souberam responder. Assim, expliquei que era para mostrar que a história não estava relacionada com um grande problema. Inclusive o autor afirma que se situa no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Perguntei também se o texto é engraçado, alguns afirmaram que não, outros que sim. Perguntei por quê. Alguns afirmaram que é porque o homem contou a mentira e a mulher acreditou. Expliquei que esse é um dos objetivos de algumas crônicas, fazer rir. Expliquei também que poderíamos inferir que a mulher perdoa tudo, menos a mentira.

Apresentamos, a seguir, um exemplo da atividade desenvolvida na oficina, por uma das duplas.

Figura 4: Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 4

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o apartheid, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro. (O que você acha que aconteceu com o amigo do narrador?)

Ele ficou doente

Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loto ou furar-lhe um pneu. Furou-lhe um pneu. Com dificuldade ele encostou o carro no meio-fio e preparou-se para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências... Conseguiu fazer o macaco funcionar, ergueu o carro, trocou o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança escorregou pelo dedo sujo de óleo e caiu no chão. Ele deu um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a chutou. A aliança bateu na roda de um carro que passava e voou para um bueiro. Onde desapareceu diante dos seus olhos, nos quais ele custou a acreditar. (Aconteceu o que você imaginou? O que aconteceu?)

Não. Por que ele perdeu a aliança e ficou doente

(O amigo do narrador vai ficar preocupado? Por quê? O que ele vai fazer?)

Sim. Por que ele perdeu a sua aliança e não quis dar a dinheiro para comprar uma aliança

Limpou as mãos o melhor que pôde, entrou no carro e seguiu para casa. Começou a pensar no que diria para a mulher. Imaginou a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

- Você não sabe o que me aconteceu!
- O quê?
- Uma coisa incrível.
- O quê?
- Contando ninguém acredita.
- Conta!
- Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?
- Não.
- Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

(A mulher acreditaria? O que a mulher vai fazer?)

Não, ela não vai acreditar nele.

— Que coisa — diria a mulher, calmamente.

— Não é difícil de acreditar?

— Não. É perfeitamente possível.

— Pois é. Eu...

— SEU CRETINO!

— Meu bem...

— Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança.

(O que ela vai dizer quando o marido falar o que aconteceu com a aliança?)

Eu não acredito em você como você disse que
o cretino

...Você tirou do dedo para namorar. É ou não é? Para fazer um programa.

Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

— Mas, meu bem...

— Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel.

Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!

E ela sairia de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações.

(Sabendo disso, o amigo do narrador, dirá a verdade a mulher? O que ele vai dizer?)

Que ele vai estar mentando que ele não
quiser de novo. Não sei se...

Ele chegou em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

— Que fim levou a sua aliança? E ele disse:

— Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

(O que a mulher vai fazer?)

Vai ligar imediatamente para o marido, pegar os filhos
filhos e ir embora

Ela fez cara de choro. Depois correu para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois reapareceu. Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

— O mais importante é que você não mentiu pra mim.

E foi tratar do jantar.

Luis Fernando Verissimo

Podemos observar que a dupla 1, durante a leitura, fez as previsões. Na segunda pergunta, constataram que a previsão não se confirmou. O importante, nesse caso, é perceber que a previsão não se realizou, mas não foi uma previsão incoerente, impossível de acontecer. É provável que ficar doente, para eles, faz parte das pequenas aflições da classe média. Apesar dessa dupla não ter acertado, compreendemos que ela realizou a estratégia prevista, uma vez que fez uma inferência por dedução.

Em relação às perguntas: “O amigo do narrador vai ficar preocupado... por quê... O que ele vai fazer. Eles responderam que ele iria ficar preocupado e o motivo seria porque ele iria gastar dinheiro para comprar outra aliança. Nesse caso, observamos a estratégia de indução, os alunos buscaram informações no texto, para chegar a uma conclusão: a aliança era algo significativo para a personagem e, por isso, ele iria comprar outra. É interessante observar, nessa resposta, que a previsão realizada pelos alunos traz informações complementares, normalmente as alianças são de ouro, o ouro é metal valioso, a perda de uma aliança é um prejuízo. Houve, nessa resposta, um esforço de compreensão, bem como a associação do que está no texto à realidade previamente existente, ao contexto dos alunos, ou seja, provavelmente a escassez de dinheiro, os motivou a fazer essa previsão. Isso corrobora com o que Solé (1998, p. 119) afirma: “A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiência do leitor.

Quando perguntamos se a mulher iria acreditar nele, escreveram que não. Nesse caso, e confirmaram a previsão. Quando perguntamos, se após a hipótese feita pelo personagem, o narrador iria dizer a verdade, eles não responderam, porém podemos subentender que eles acreditavam que o personagem iria dizer a verdade, uma vez que responderam que o personagem diria que não estava mentindo e se a mulher quisesse a levaria lá.

No último parágrafo, imaginaram que a mulher iria deixar a marido. Previram isso, pois, na imaginação da personagem, a mulher iria supor que ele tinha esquecido a aliança num motel e iria abandoná-lo. Assim, se ele disse que deixou a aliança num motel, logo a mulher vai deixá-lo. O que não aconteceu e é exatamente onde reside o humor do texto.

Nessa atividade, ficou nítido o papel ativo do leitor, ou seja, é visível como os alunos foram construindo o sentido do texto. Como foi explicado inicialmente, essa oficina foi realizada em duas etapas. Após a leitura, os alunos elaboraram as perguntas a serem feitas para os seus interlocutores, os outros alunos.

O grupo A formulou as seguintes questões: Será que ele pensou em contar a verdade para sua esposa? Ele voltou para procurar sua aliança? Ele contou a verdade ou ele mentiu?

O grupo B formulou as seguintes questões: O que o amigo do narrador perdeu... Ele ficou preocupado? Se você estivesse na situação da mulher o que você faria? Se coloque no lugar do marido, se fosse você...na história que ele contou, você compreenderia?

Por meio dessas perguntas é possível constatar que os alunos inferiram a partir do trecho que narra a imaginação do personagem ao contar o fato à esposa. Ao formular as perguntas, os alunos exercitaram as estratégias de reconstrução e parafraseamento. As perguntas indiciam, ainda, que os alunos interligaram suas experiências de vida, aos fatos narrados acerca da relação entre o marido e sua mulher, a preocupação em contar o que houve, a presença de desconfiança, a simbologia da aliança. Todos esses fatores nos mostram que os alunos estão, pouco a pouco, desenvolvendo habilidades de leitura. Algumas delas já realizadas de forma inconsciente, como é o caso da reconstrução, que é uma estratégia de base sintática em que os alunos retomam um dizer e o reconstruem. Durante esse processo, não param para pensar sobre ele, sobre o que estão fazendo, apenas o fazem. Todavia, para agir assim eles precisam ser orientados, passar pelo experimento, praticar. É pela interação com o conhecimento que ele passa a fazer parte da vida do aluno.

4.5 Oficina 5: Leitura interação: eu pergunto, quem responde?

A Oficina 5, *Leitura interação: eu pergunto, quem responde?* objetiva abordar a leitura como processo de interação entre texto e leitor. Ao colocar, no título da oficina, o enunciado *eu pergunto, quem responde?*, partimos do pressuposto de que o leitor faz perguntas ao texto e o texto oferece as respostas. O texto é, assim, o ponto de partida e o ponto de chegada na atividade de leitura, “é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra as chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona” (GERALDI, 2015, p. 105).

Desenvolver esta oficina requer trazer para o diálogo com os alunos os passos de leitura já aprendidos nas oficinas anteriores. Ao fazer perguntas ao texto, os alunos serão orientados a também, nele e a partir dele, buscar as respostas. Para tanto, serão desenvolvidas atividades envolvendo as estratégias de inferência e verificação.

Quadro 13: Oficina 5 – Leitura interação: eu pergunto, quem responde?

Plano de Trabalho
Objetivos:

Compreender o texto por meio de operações inferenciais e do exercício de verificação.

Permitir que o aluno observe e utilize o controle da compreensão do conto: *O Homem trocado*, por meio da leitura guiada.

Duração da oficina: três aulas de 45 minutos.

Texto de apoio: *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo.

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem — Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há riscos. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? — perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias da vida privada:**
101 crônicas escolhidas. p. 192/193. Porto Alegre: LP&M, 1996.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Pedir para os alunos fazerem, a partir do título, previsões sobre o assunto do texto.

Passo 2: A leitura

Após esse momento cada aluno lê o texto em silêncio. O texto virá com algumas lacunas para eles completarem.

Passo 3: Após a leitura

Após terminarem, o professor lê o texto em voz alta para observar com quais palavras os alunos completaram as lacunas e discutir, se houver alguma incoerência.

Fonte: autoria própria.

Como foi explicado inicialmente, essa oficina foi organizada a partir das discussões de Solé (1998). A autora afirma que o fomento da compreensão e do controle da compreensão também pode ser feito através de textos com lacunas. Pensando nisso, escolhemos o texto *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo e deixamos algumas lacunas para os alunos completarem com palavras coerentes. É importante reiterar que não é necessário que as palavras sejam exatamente iguais às que o autor do texto escreveu, bastam que sejam coerentes, que façam sentido, ou seja que não altere o significado do texto.

O trabalho com essa oficina iniciou com atividade de leitura individual. Os alunos foram desafiados a ler o texto, completando as lacunas nele postas, com o objetivo de aguçar a produção de inferências, com vista à compreensão em leitura. Segue um exemplo de como os alunos receberam o texto e de como responderam à atividade proposta.

Saliento que os textos foram entregues aos alunos e eles responderam a atividade, porém a maioria corrigiu, quando fiz a leitura coletiva. Isso dificultou a coleta de dados e tive que recorrer a oralidade. Como forma de exemplificar, digitei um dos textos, a partir de um exercício que consegui resgatar. Meu objetivo era demonstrar o texto do aluno, todavia, quando o escaneei, ficou ilegível. Assim, digitei, sendo fiel às respostas do aluno, que servirão de base para nossa análise. As palavras em negrito sinalizam a respostas do aluno e as palavras em negrito e pintadas indicam as respostas que não condizem com o texto. Já os espaços com as lacunas, indica que o aluno não conseguiu responder. Segue exemplo.

Quadro 14 – Exemplo de atividade de leitura realizada na Oficina 5

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu **lado**. Ele pergunta se foi tudo **bem**.

— Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta **cirurgia**...

— Por quê? **Não** havia **risco** nenhum.

— Comigo, sempre há _____. Minha vida tem sido uma série de enganos... E conta que os **fatos** começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no **hospital** e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca **explicaram** o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto **fato**, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a **mãe** depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê **negro**.

— E o meu nome? Outro _____.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no **registro** e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que **ele** fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na **faculdade de medicina**. O computador se enganara, seu nome não apareceu na **lista**.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho **crédito!**

Conhecera sua mulher por **onde**. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me **deixou**.

Fora preso por **pensão**. Várias vezes. Recebia intimações para pagar **pensão** que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um _____ do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? — perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Terminada a atividade, li o texto original em voz alta, parando nas lacunas para eles lerem o que colocaram. Durante a leitura, observei que a maioria dos alunos só conseguiu preencher o texto com palavras adequadas até a quinta linha. Na linha dois, colocaram as palavras lado e bem. Na linha quatro, escreveram cirurgia e, na linha cinco, escreveram a palavra não. Isso ocorreu porque os alunos conseguiram utilizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, ou seja, eram frases que fazem parte do conhecimento de mundo. Eles têm conhecimento sobre o que é uma sala de recuperação, sobre quando geralmente se recebe uma anestesia, o que uma enfermeira geralmente fala, que esses procedimentos ocorrem geralmente após uma cirurgia e o que um paciente geralmente pergunta depois desse tipo de procedimento.

Quando os alunos começaram a ler a linha seis, as inferências não ocorreram. Isso pode ter ocorrido por não conseguirem fazer uma relação entre a fala da enfermeira e a resposta do paciente. Quando o paciente diz à enfermeira que estava com medo e ela fala que não havia

risco nenhum, o paciente responde comigo sempre há _____. O esperado era que eles completassem com palavras como problemas ou riscos. A inferência dessa palavra, na linha seis, era essencial para compreender o texto e logicamente inferir as palavras seguintes, pois ela dá sustentação a progressão temática do texto. No momento em que os alunos não conseguiram, a linha de progressão temática se quebrou, sendo necessário intervir para reconstruí-la.

É nessa relação que concebemos o texto como ponto de partida e de chegada para a leitura, “o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (GERALDI, 1996, p. 104). Como condição para a leitura, o texto é objeto estruturado linguisticamente e é por meio dessa estruturação que o leitor (re)constrói o sentido do texto. Uma palavra deslocada pode mudar completamente o sentido, quebrar o fio do discurso. Tematizar isso como os alunos foi relevante, pois foi possível alertá-los acerca da presença de pistas presentes no texto, capazes de direcionar o leitor, evitando que se quebre o sentido do texto.

Por meio do texto da oficina, os alunos puderam perceber que, ao errarem, nesse ponto, tiveram dificuldade para prosseguir. Assim, se eles tivessem conseguido inferir a palavra engano (linha 7), já citada na linha anterior, possivelmente, teriam inferido as outras palavras que se referem aos enganos pelos quais passaram a personagem principal. É importante destacar que alguns alunos conseguiram inferir palavras como: hospital ou maternidade (linha 8), família ou criança (linha 7), pois faziam parte do mesmo campo semântico, porém como essas inferências não encontraram sustentação na cadeia do texto, não possibilitaram sua compreensão como um todo. Considerações como essas são relevantes. Nesse ponto, encontramos a orientação de Barbosa (2013), para o trabalho com o texto quando o foco é a leitura.

O texto é um tecido e, como tal, formou-se a partir do trabalho do autor com os recursos da língua. Essa compreensão só é possível se o professor oferece o texto e, ao mesmo tempo, mostra que a construção de sentidos por meio da leitura depende também de saber olhar para a trama de recursos linguísticos utilizados pelo autor (BARBOSA, 2013, p. 242-243).

Essas orientações nos ajudaram a pensar o desenrolar da oficina diante das respostas dadas pelos alunos à atividade proposta. É importante que o professor tenha orientações teóricas que fundamentem o seu agir. Assim, li para eles, completando com as palavras mais adequadas. Eles acharam o texto bem engraçado, alguns consideraram confuso, outros ficaram com sentimento de piedade da personagem. Expliquei-lhes que o objetivo desse texto era realmente fazer rir. Nessa dinâmica, aproveitei para dialogar com os alunos sobre a leitura como atividade

de compreensão, bem como sobre a relevância da prática de leitura com foco no desenvolvimento de estratégias.

4.6 Oficina 6: Leitura condensada – diz o texto, eu digo

Por meio da oficina 6, *Leitura condensada: diz o texto, eu digo*, última oficina deste trabalho de pesquisa, esperamos ser possível retomar o trabalho de leitura desenvolvido nas demais oficinas, por meio da leitura e produção de resumos. Ao propor essa oficina, retomamos um dos conceitos de leitura apresentados por Larrosa (2004), leitura como produção regulada de textos orais ou escritos. Assim, o enunciado presente no título da oficina – diz o texto, eu digo – ancora-se nesse princípio de leitura como produção. Assim, esperamos que os alunos, após esse percurso, consigam condensar as ideias do texto, estratégia de sintetização, por meio da escrita de resumos, nos quais as palavras dos alunos serão as contrapalavras do texto.

Quadro 15: Oficina 6 – Leitura condensada: diz o texto, eu digo

Plano de Trabalho
<p>Objetivos:</p> <p>Compreender o texto lido e exercitar a compreensão por meio da prática escrita de resumo.</p> <p>Possibilitar a compreensão leitora do aluno por meio da leitura guiada com elaboração de resumos.</p> <p>Duração da oficina: duas aulas de 45 minutos.</p> <p>Texto de apoio: <i>O assalto</i>, de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p style="text-align: center;">O assalto</p> <p>A CASA LUXUOSA no Leblon é guardada por um molosso de feia catadura, que dorme de olhos abertos, ou talvez nem durma, de tão vigilante. Por isso, a família vive tranquila, e nunca se teve notícia de assalto a residência tão bem protegida.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Resumo: A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.</p> </div> <p>Até a semana passada. Na noite de quinta-feira, um homem conseguiu abrir o pesado portão de ferro e penetrar no jardim. Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão, avançou contra ele, abocanhando-lhe a perna esquerda. O ladrão quis sacar do revólver, mas não teve tempo para isto. Caindo ao chão, sob as patas do inimigo, suplicou-lhe com os olhos que o deixasse viver, e com a boca prometeu que nunca mais tentaria assaltar aquela casa. Falou em voz baixa, para não despertar os moradores, temendo que se agravasse a situação.</p> <p>Resumo _____</p>

O animal pareceu compreender a súplica do ladrão, e deixou-o sair em estado deplorável. No jardim ficou um pedaço de calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que uma voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado. Nesse momento, o cão estava junto da doméstica, e abanou o rabo, afirmativamente.

Resumo

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Entregar um texto com um parágrafo resumido e outros parágrafos para eles resumirem.

Passo 2: A leitura

Depois pedir para os alunos resumirem o texto todo.

Passo 3: Após a leitura

Leitura dos resumos e diálogo sobre a escrita como resposta à leitura.

Fonte: autoria própria.

Essa oficina foi realizada com o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão leitora através da estratégia da elaboração de resumos. Além disso, objetivamos verificar como os alunos compreendem o texto e resumem sem o auxílio do professor. O texto vem com um parágrafo resumido e um espaço abaixo dos outros parágrafos para eles resumirem. No final, eles realizam a síntese do texto completo. Lembrando que, embora essa oficina trabalhe mais explicitamente a estratégia de sintetização, de resumo, para realizar essa atividade, o aluno precisa compreender o texto utilizando as outras estratégias ensinadas nas oficinas anteriores, como: formular previsões sobre o texto, formular perguntas e estabelecer possíveis dúvidas, fazer deduções, associação e reconstrução de informações.

Inicialmente, expliquei o objetivo da oficina. Disse que o texto vinha com um parágrafo resumido e eles iriam fazer o mesmo procedimento com os outros parágrafos. Depois pedi para os alunos lerem utilizando as estratégias de leitura já trabalhadas em outras atividades. Lembrem-se que, ao se depararem com alguma palavra que não entendessem, poderiam tentar inferir o significado ao longo do texto, arriscar uma interpretação e, se não conseguissem entender, pedissem meu auxílio.

Logo no início, sentiram dificuldade na palavra molosso, alguns entenderam o significado através do resumo do parágrafo, um aluno pediu explicação. Durante a elaboração dos resumos dos parágrafos, alguns alunos vieram me mostrar para ver se estavam indo bem e eu sempre os fazia refletir, pedindo para lerem o texto novamente, comparando os resumos com o texto. Após o resumo dos parágrafos, eles resumiram o texto todo.

O resultado dos resumos foi o seguinte: dos 20 alunos que fizeram a atividade, foi possível constatar que dez compreenderam o texto completo; conseguiram, inclusive, inferir o fato de que quem ligou no final da história foi o próprio ladrão se passando por alguém da saúde pública para saber se o cachorro era vacinado. Dois alunos compreenderam o texto parcialmente, ou seja, no final, não conseguiram inferir quem fez a ligação. Alguns colocaram que alguém da saúde pública tinha ligado porque era isso que dizia explicitamente no texto. Entender o final é essencial para identificar o humor do texto. Sete alunos não compreenderam. Desses sete, três alunos faltam semanalmente, ou seja, não vivenciaram parte do trabalho realizado ao longo das oficinas. Dois ficaram semanas sem vir à escola. Isso pode ter prejudicado a leitura, já que eles não acompanharam as aulas anteriores.

Antes de analisarmos o resultado das atividades realizadas pelos alunos, é essencial discutir um pouco sobre o ensino de resumo. Para Solé (1998), o resumo de um texto é realizado com base no que o leitor acredita ser as ideias principais e transmite mediante seus propósitos de leitura. Porém, para ela, não basta apenas saber as ideias principais. “O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p.147). Assim, “entendida desta forma, a *atividade de resumir* – tanto em estruturas *expositivas como em narrativas* – *adquire a categoria de ‘técnica excelente’* para o controle da compreensão (SOLÉ, 1998, p. 149).

Portanto, a estratégia do resumo pode nos auxiliar no ensino de leitura, na medida em que possibilita que vejamos se o aluno compreendeu o texto, o que ele considera como ideia principal. Podemos ver o papel ativo do leitor, na prática.

A seguir, colocamos as atividades de três alunos, que serão identificados como aluno 1, 2, e 3, para verificar a compreensão leitora do texto e o resumo realizado. Segue texto do Aluno 1.

Figura 5: Exemplo de atividade de leitura realizada na oficina 5, Aluno 1

O ASSALTO

A CASA LUXUOSA no Leblon é guardada por um molosso de feia catadura, que dorme de olhos abertos, ou talvez nem durma, de tão vigilante. Por isso, a família vive tranquila, e nunca se teve notícia de assalto a residência tão bem protegida.

Resumo: A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.

Até a semana passada. Na noite de quinta-feira, um homem conseguiu abrir o pesado portão de ferro e penetrar no jardim. Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão, avançou contra ele, abocanhando-lhe a perna esquerda. O ladrão quis sacar do revólver, mas não teve tempo para isto. Caindo ao chão, sob as patas do inimigo, suplicou-lhe com os olhos que o deixasse viver, e com a boca prometeu que nunca mais tentaria assaltar aquela casa. Falou em voz baixa, para não despertar os moradores, temendo que se agravasse a situação.

RESUMO A semana passada. quinta-feira, um homem abriu o pesado portão de ferro, quando o cachorro, abocanhando-lhe a perna esquerda. Ele disse nunca mais assaltar casa nenhuma.

O animal pareceu compreender a súplica do ladrão, e deixou-o sair em estado deplorável. No jardim ficou um pedaço de calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que uma voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado. Nesse momento o cão estava junto da doméstica, e abanou o rabo, afirmativamente.

Resumo Súplicado. Ladrão, e deixou-o sair do jardim que ficou um pedaço da calça. No dia seguinte, a Saúde Pública indagou se o cão era vacinado.

Carlos Drummond de Andrade
Contos Plausíveis
José Olympio Editora, 1981

RESUMO

O Assalto.

A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.
A semana passada quinta-feira um homem abriu o pesado portão de ferro quando cachorro, abocanhando-lhe a perna esquerda ele disse nunca mais assaltar casa nenhuma.
Súplicado o ladrão e deixou-o sair do jardim que ficou um pedaço da calça. no dia seguinte ele ligou para saber se o cão era vacinado.

Fonte: corpus da pesquisa.

O aluno 1 escreveu os resumos dos parágrafos e o resumo geral. Podemos ver que nos resumos dos parágrafos, teve dificuldade em concatenar as ideias: “a semana passada. Quinta-

feira. Um homem abrir um pesado portão de ferro, quando o cachorro abocanhando-lho a perna esquerda. Ele disse nunca mais assaltar casa nem uma”. Porém, embora ele tenha cometido alguns equívocos de escrita, no resumo do texto todo, é possível perceber que esse aluno entendeu o que leu. É importante observar que, no resumo dos parágrafos, ele não citou que tinha sido o ladrão a pessoa que ligou, porém, no resumo geral, trouxe essa informação: “Ele ligou para saber se o cachorro era vacinado”. Isso pode ter acontecido porque, para resumir o texto todo, ele precisou ler o texto novamente, controlando a compreensão, por meio, provavelmente, da estratégia de reconstrução. O resumo permitiu que parasse, refletisse sobre o que o texto diz, possibilitou sobretudo que observasse se estava compreendendo o texto ou não. Segue texto do Aluno 2.

Figura 6: Exemplo de atividade de leitura realizada na oficina 5, Aluno 2

O ASSALTO

A CASA LUXUOSA no Leblon é guardada por um molosso de feia catadura, que dorme de olhos abertos, ou talvez nem durma, de tão vigilante. Por isso, a família vive tranquila, e nunca se teve notícia de assalto a residência tão bem protegida.

Resumo: A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.

Até a semana passada. Na noite de quinta-feira, um homem conseguiu abrir o pesado portão de ferro e penetrar no jardim. Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão, avançou contra ele, abocanhando-lhe a perna esquerda. O ladrão quis sacar do revólver, mas não teve tempo para isto. Caindo ao chão, sob as patas do inimigo, suplicou-lhe com os olhos que o deixasse viver, e com a boca prometeu que nunca mais tentaria assaltar aquela casa. Falou em voz baixa, para não despertar os moradores, temendo que se agravasse a situação.

RESUMO Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão.

O animal pareceu compreender a súplica do ladrão, e deixou-o sair em estado deplorável. No jardim ficou um pedaço de calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que uma voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado. Nesse momento o cão estava junto da doméstica, e abanou o rabo, afirmativamente.

Resumo No jardim ficou um pedaço da calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que um voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado.

Carlos Drummond de Andrade
Contos Plausíveis
José Olympio Editora, 1981

RESUMO
Era um casa de luxuoso que um ladrão queria assaltar mais o cachorro não deixou roubar.

Fonte: corpus da pesquisa.

O aluno 2, no resumo dos parágrafos, não seguiu uma sequência início meio e fim, ou seja, o segundo parágrafo não tem relação com o resumo do primeiro, ficou como frases justapostas, repetindo o texto fonte: “Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão da esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão”.

No resumo do texto completo, ele omitiu ideias importantes para a compreensão do texto total como a forma como aconteceu a tentativa de roubo, as ações do ladrão e do cachorro e o final cômico, o ladrão ligar para saber se o cachorro é vacinado. Apesar da forma sucinta como o aluno fez o resumo, “Era uma casa de luxuoso que um ladrão queria assalta mas o cachorro não deixou roubar”, ele conseguiu reconstruir o texto, o que indicia que ele compreendeu o que é resumir. Utilizou recursos linguísticos, uma casa, um ladrão, indefinindo os elementos. Não era uma casa qualquer, ele manteve o atributo, a casa era de luxo; o cachorro protegeu a casa; não faz repetição, assaltar é retomado com roubar. Agora, esse aluno só precisa prosseguir, embora saibamos que o processo ainda é longo. Segue texto do Aluno 3.

Figura 7: Exemplo de atividade de leitura realizada na oficina 5, Aluno 3

O ASSALTO

A CASA LUXUOSA no Leblon é guardada por um molosso de feia catadura, que dorme de olhos abertos, ou talvez nem durma, de tão vigilante. Por isso, a família vive tranquila, e nunca se teve notícia de assalto a residência tão bem protegida.

Resumo: A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.

Até a semana passada. Na noite de quinta-feira, um homem conseguiu abrir o pesado portão de ferro e penetrar no jardim. Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão, avançou contra ele, abocanhando-lhe a perna esquerda. O ladrão quis sacar do revólver, mas não teve tempo para isto. Caindo ao chão, sob as patas do inimigo, suplicou-lhe com os olhos que o deixasse viver, e com a boca prometeu que nunca mais tentaria assaltar aquela casa. Falou em voz baixa, para não despertar os moradores, temendo que se agravasse a situação.

RESUMO O LADRÃO QUE FOI ROUBAR MAIS NÃO BEO CERTO POR QUE O CACHORRO MORDEU A PERNA E ELE PROMETEU QUE NUNCA MAIS TENTA ROUBAR

O animal pareceu compreender a súplica do ladrão, e deixou-o sair em estado deplorável. No jardim ficou um pedaço de calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que uma voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado. Nesse momento o cão estava junto da doméstica, e abanou o rabo, afirmativamente.

Resumo É O CACHORRO MUITO INTELIGENTE VIU QUE TINHA PENSADO A RECONSTRUIÇÃO O CACHORRO PERGUNTOU SE ELE ERA VACINADO

Carlos Drummond de Andrade
Contos Plausíveis
José Olympio Editora, 1981

RESUMO

A CASA QUE ERA VIGIADA POR UM CACHORRO MUITO INTELIGENTE O LADRÃO FOI ROUBAR MAIS NÃO BEO CERTO POR QUE FOI MORDEDO NA PERNA, BICHOU PARA O CACHORRO RESUNDO CLEMÊNCIA E PROMETEU NUNCA MAIS ROUBAR E POR TELEFONE PERGUNTOU A EMPREGADA SE ELE ERA VACINADO

Fonte: corpus da pesquisa.

O aluno 3 realizou a síntese de forma mais subjetiva. Ele colocou que o cachorro era inteligente, inferiu a partir das características do cachorro. Escreveu que “O ladrão foi roubar, mas não deu certo”. É possível observar nessa oração a estratégia de reconstrução e de parafraseamento, utilizadas pelo aluno. No texto, não estava escrito dessa forma. Percebemos também que houve compreensão, inferiu, ainda, quem foi a pessoa que ligou no final do texto.

É fato que todos os resumos dessa atividade apresentam problemas de convenção escrita, porém isso é esperado, uma vez que esses alunos ainda estão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Realizada a experiência com as seis oficinas, é importante salientar que o trabalho favoreceu muitas reflexões e aprendizados. Do planejamento à realização das oficinas, foi possível compreender muitos fatores que implicam no desenvolvimento dos alunos. Um dos fatores é a motivação. Por serem alunos de EJA, muitos vão para a escola para cumprir um protocolo, mas já não acreditam que aquele contexto pode ajudá-los na vida social.

O trabalho com as oficinas os motivou e vê-los motivado também fomos motivadas a pensar o que fazer e como fazer para compreender a leitura, para desconstruir uma imagem negativa que a escola construiu da leitura. As leituras de Larrosa (2004, 2016, 2017) fez-nos sentir vontade de dar a ler àqueles alunos. Foi esse o fundamento, criar a experiência, vivê-la. O processo fez-nos entender o que Larrosa (2017, p.15) quer dizer sobre a formação, quando a define “um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e a percorrer) o mundo. Mas para isso, para que o mundo seja legível (e ‘percorrível’) tem-se de, primeiro, dissolver todos os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados”.

O processo de pesquisa, estudo, orientação, leitura, vivência na EJA, realização das oficinas, análise, escrita desta narrativa de experiência nos proporcionou dissolver esquemas que já nos tinham sido dados já lidos e interpretados. Hoje, relidos pela experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Que experiência temos a relatar?

Neste texto, o objetivo foi organizar em forma de uma espécie de narrativa de experiência o que foi o trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras, como requisito para receber a titulação de mestra em Letras. Chegamos às considerações finais, que intitulamos *Que experiências temos a relatar*, com a sensação de que conseguimos materializar, por meio da escrita, uma parte da experiência vivida, uma vez que é impossível registrar tudo. Assim, o que temos agora é o texto, a narrativa de experiência que damos a ler.

Como vimos apontando, no decorrer deste trabalho de pesquisa, procuramos refletir, aprender, ensinar e implementar o ensino de compreensão leitora na EJA. A identificação de alguns problemas intrínsecos à modalidade e sua história nos permitiram ver que esse ensino passou por algumas transformações, mas ainda persiste o preconceito em relação aos alunos. Vimos que esses alunos, geralmente, chegam nessa modalidade com bastante dificuldade na compreensão leitora. Então, propusemo-nos um primeiro questionamento: Que reflexões teóricas e práticas podem nos auxiliar no ensino de compreensão leitora dos alunos da EJA?

Foi com base nesse questionamento que iniciamos nosso trabalho de pesquisa. Dentre as muitas coisas que lemos, aportamos em textos que nos fizeram pensar a leitura como experiência, como interlocução, como troca de saberes, como produção de textos, como objeto de ensino e de pesquisa, como conteúdo de ensino-aprendizagem. Essas leituras favoreceram nossa compreensão acerca do que é ler.

Dessa compreensão, surgiu outro questionamento: Como concepções teóricas de leitura podem auxiliar o professor? É sabido que todo professor, em algum momento da vida, questiona a teoria. Ao fazer essa pergunta, encontramos muitas respostas, atentamo-nos para as concepções de Freire (1996) para quem ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos diversos saberes, criticidade, ética, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática. Chegamos à percepção do desafio.

Seguimos as leituras. Ao ler Larrosa, Geraldi, Barbosa, Solé, Antunes e outros refletimos sobre o ensino, os objetos, as mudanças que ocorreram no ensino de língua portuguesa, refletimos sobre a leitura e o ensino de leitura pelo viés da mediação. Chegamos, assim, a percepção de que as concepções teóricas nos ajudam a compreender os fatos, nos mostram caminhos, instrumentalizam o agir.

Comprendemos que as teorias têm contribuído bastante para o ensino de compreensão leitora, inclusive as embasadas em aspectos cognitivos da leitura. Durante muito tempo

pensamos que aprender a decodificar era aprender a ler. Hoje, com esses estudos, sabemos que ler envolve diversas estratégias e que não devemos levar em conta, na hora de ensinar a ler, apenas o aspecto linguístico mas também os aspectos extralinguísticos. Nesse sentido, procuramos mostrar que teorias auxiliam no ensino das práticas de compreensão leitora na EJA.

Vimos, a partir do diagnóstico, que a dificuldade encontrada na leitura tem relação com a linguagem do texto e a organização sintática pouco utilizadas pelos educandos. Essa experiência nos mostrou, também, que muitas vezes os alunos da EJA, não conseguem avançar na leitura, não só pelos problemas inerentes a essa modalidade de ensino, mas pela forma que lhes foi ensinado a ler. Geralmente, não existem perguntas antes da leitura, nem durante a leitura, apenas após a 'leitura'. Constatamos que há diversas teorias que podem auxiliar no ensino de compreensão leitora e as estratégias de leitura são apenas uma delas.

O momento de planejar as oficinas fez surgir outra pergunta: Que aulas e atividades elaborar? Do entendimento acerca da teoria, foram nascendo as ideias que resultaram nas oficinas. Planejamos, realizamos, analisamos os dados. Vivemos a experiência.

As oficinas realizadas nos mostram que o ensino de estratégias de leitura contribui bastante para a compreensão leitora dos alunos, uma vez que possibilitou perceber que eles têm papel ativo no momento da leitura.

As oficinas foram produtivas tanto para nós, quanto para os alunos. Para nós, porque pudemos refletir mais sobre o processo de compreensão leitora, percebemos, através das análises, o papel ativo do leitor, as relações que ele faz na leitura. Ampliamos a percepção acerca da relevância da mediação, no momento em que uma atividade é proposta aos alunos. As oficinas foram produtivas para os alunos, porque eles puderam começar a aprender a utilizar as estratégias de leitura.

Após essas considerações, podemos dizer que essa pesquisa foi uma experiência gratificante. Por meio dela, pudemos aprender como o processo de leitura é complexo, mas que é possível ensiná-lo. Além disso, pudemos perceber o quão importante é o ensino sistematizado desse assunto na sala de aula. Vimos que há uma série de fatores que auxilia nesse processo, dentre eles está a relação que o leitor realiza sobre o que está lendo com o que sabe, quando o texto tem coerência, quando o leitor consegue utilizar estratégias que permitem observar quando está entendendo o texto ou não. Vimos a importância do dar a ler ao aluno, garantindo a ele um lugar de fala.

Os alunos participaram ativamente desta pesquisa. Percebemos que eles queriam aprender. A motivação por meio do reconhecimento dos objetivos de leitura os permitiu ler por deleite também, pois ao mesmo tempo que eles se esforçavam para compreender os textos, eles

se encantavam, ficavam surpresos com as atitudes das personagens, se colocavam no lugar delas. Essa experiência nos possibilitou ver que a motivação do professor também é importante. No nosso caso, essa motivação se refere a constatação dos avanços desses alunos na leitura, é verdade que são pequenos avanços, mas mantendo o processo de aprendizagem, isso poderá ser contínuo.

É verdade que esse estudo é um pouco limitado no sentido de que não permitiu uma maior criticidade por parte dos alunos em relação as leituras realizadas, contudo foi possível ver, por meio das discussões e dos resumos, que eles trouxeram sua análise para o texto, quando utilizaram suas palavras para dizer como uma personagem agiu. A escolha de um adjetivo para caracterizar uma personagem, um verbo para mostrar uma ação e muitos outros recursos mobilizados.

Assim, ao final deste relato, fica, para nós, a certeza de que é possível melhorar o coeficiente de conhecimento dos alunos quando se busca desenvolver um trabalho de mediação, com objetivos definidos, ou seja, sabendo onde se quer chegar é possível intervir na realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 144 p.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Nilo (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O lugar da teoria na prática de ensino da leitura e análise de textos. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b, p. 231-262.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

_____. Leitura e Mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e Mediação:** reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b, p. 25-48.

_____. **A aula como acontecimento.** 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

_____. **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LORROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referências curriculares para o 2º segmento da educação de jovens e adultos: língua portuguesa e língua inglesa.** Margarete F. do Vale Souza; Maria Tereza de Moraes (org.) – Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Nilo (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

APÊNDICE

CADERNO DIDÁTICO

Oficinas de Leitura

Elaboração e organização: Keyvilane Kaline da Silva Rego Fernandes

Orientação: Dra. Sulemi Fabiano Campos

Natal / RN
2019

Apresentação

Caros professores,

Este caderno é resultado de minha experiência como professora da Educação de Jovens e Adultos e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no qual, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação da professor Dra. Sulemi Fabiano Campos, vivi a experiência da pesquisa e posso dizer, ao conceber o processo de formação como o aprender que forma ou transforma o sujeito⁸, que me tornei pesquisadora. Essa experiência me permitiu um aprofundamento sobre o ensino de compreensão leitora.

Elegi esse tema para a pesquisa devido à grande dificuldade encontrada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em realizar leitura, mesmo de textos com linguagem e temas do cotidiano. A escolha se deu também devido à dificuldade que eu sentia em trabalhar esse assunto na sala de aula. Durante a pesquisa, percebi que isso se deve ao fato de, muitas vezes, as atividades não serem sistematizadas para esse fim, ou seja, com o objetivo de ensinar os caminhos da compreensão leitora, em sala de aula. O que existe em maior quantidade, na escola, ainda são atividades de avaliação de leitura e não ensino, uma vez que as atividades mais testam a compreensão dos alunos que os orientam a como realizar leitura.

Após a experiência, considerei ser importante compartilhá-la. Assim, decidi elaborar este caderno e, por meio desse ato, espero poder auxiliá-los no ensino de compreensão leitora, na EJA. É importante destacar que as atividades presentes nas oficinas são apenas sugestões de trabalhos que poderão contribuir para o ensino do tema discutido e podem ser modificadas, conforme a necessidade e a criatividade do professor.

Proponho essas oficinas como um início de trabalho no processo de ensino de leitura com os alunos da EJA, que poderá ser continuado. A medida que os alunos forem ganhando confiança e começarem a precisar menos do professor, poderão ser trabalhados textos que exijam um posicionamento mais crítico. Escolhi para esse momento inicial, considerando sempre o que observei no diagnóstico que realizei com os alunos público-alvo de minha pesquisa, contos e crônicas narrativas, devido ao fato de serem textos cuja leitura é curta,

⁸ Concepção é apresentado por Larrosa, em *Pedagogia Profana*, p. 67. Essa obra foi publicada pela Autêntica Editora, em 1998, e já está na sexta edição que foi publicada em 2017. É uma leitura que encanta.

agradável e não envolve tanta complexidade. Acredito também que pode incentivar o gosto pela leitura.

Vale destacar que as oficinas de leitura foram elaboradas com base na concepção de língua como interação, na qual os sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa trocam saberes. Nessa relação, o texto é visto como ponto de encontro entre os interlocutores, sujeitos ativos que o (re)constroem infinitas vezes.

Assim, dou a ler⁹ esta proposta de trabalho, deixando com o leitor a (re)construção do(s) sentido(s).

⁹ A expressão Dar a ler Larrosa utiliza ao falar da leitura. Para ele, dar a ler é entregar o texto ao leitor e deixar que ele (re)constrói o sentido, por gesto muito singular de experiência. Para aprofundar a leitura sobre essa expressão, ela está presente em *Linguagem e Educação depois de Babel*, obra publicada pela Autêntica Editora em 2004.

Oficinas de Leitura

As oficinas descritas a seguir têm como finalidade sugerir aos professores de Língua Portuguesa, especificamente, os professores da Educação de Jovens e adultos, um trabalho em sala de aula sobre compreensão leitora envolvendo estratégias de leitura. Espera-se que essas atividades auxiliem o professor no ensino desse tema.

Ao propormos o ensino de leitura por meio das estratégias, partimos do pressuposto de que essa ação contribui para a formação do leitor, pois o ajuda a perceber quando está ou não compreendendo o texto e, ao saber que a compreensão não se completou, o leitor faz algo para que ela ocorra, ou seja, cria estratégias.

Como o leitor poderá deduzir o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão (SOLÉ, 2009, p.41)

Trabalhar estratégias de leitura é, assim, relevante no ensino de compreensão leitora, pois possibilita que o aluno tome consciência do processo de leitura e perceba que ele não é um sujeito passivo, mas ativo. Seus conhecimentos prévios, seus valores, seus objetivos de leitura interferem diretamente na leitura do texto.

Quanto as estratégias utilizadas, destaquei as do tipo inferencial, previsão para Solé (1998), e focalizei seis processos: dedução, indução, parafraseamento, associação, reconstrução e sintetização que envolvem formular previsões sobre o texto, formular perguntas, estabelecer possíveis dúvidas e resumir as ideias do texto. Nas oficinas, sinalizei a presença dessas estratégias e as defini. É importante considerar que, a ênfase em uma delas não elimina a presença das demais, uma vez que fazem parte de uma mesma estratégias, a inferência, ponto de partida para a leitura e, ao mesmo tempo, uma espécie de guia. É por meio das inferência que o leitor faz perguntas ao texto, por exemplo.

Cada oficina é realizada a partir de um texto, cuja escolha deve-se ao fato de ser curto e de agradável leitura. Acreditamos que é um bom início para se trabalhar compreensão leitora, na EJA.

Oficina 1 – Leitura, fio de estratégias

A Oficina 1, que intitulamos *Leitura, fio de estratégias*, aludindo à estratégia do fio de Ariadne que guiou Teseu durante sua travessia pelo labirinto, tem como objetivo trabalhar a leitura a partir do uso de estratégias de inferência que permitem formular informações novas sobre o texto, a partir de informações dadas. Nessa perspectiva, a prática de leitura deve ser orientada por etapas que envolvem o desenvolvimento de estratégias de identificação de informações veiculadas na literalidade do texto, por meio das quais é possível construir relações entre informações explícitas e implícitas, formulando inferência por meio de dedução.

Assim, entendemos que o uso das estratégias do tipo inferencial envolve o antes, durante e após a leitura. Como estratégias anterior a leitura, compreendemos a formulação de inferências por meio de perguntas ao texto, tendo como parâmetros os objetivos que guiarão a leitura. As estratégias realizadas durante a leitura, as inferências por dedução (Se p, então q), são aquelas resultantes da mediação de leitura, durante as pausas de leitura, interferências feitas pelo professor e questionamentos sobre o texto. Como estratégias posterior, compreendemos aquelas do tipo sintetizadoras e as voltadas para a prática de verificação de objetivos, do tipo perguntas e respostas. São estratégias que favorecerão aos alunos avaliarem se os objetivos definidos para a leitura foram alcançados e isso será possível por meio das respostas dadas, às perguntas feitas ao texto, objeto de leitura.

Plano de Trabalho para Oficina 1

Objetivos:

Conhecer e utilizar estratégias de identificação de informações presentes na literalidade do texto, bem como de inferências do tipo dedutivas e sintetizadoras, antes, durante e depois da leitura.

Ensinar estratégias de leitura, para auxiliar na compreensão leitora.

Duração da oficina: Duas aulas de 45 minutos

Texto de apoio: *Por um pé de feijão*, conto de Antônio Torres.



DICAS!

Professor(a),

É essencial, antes de ler o texto, contextualizar, informando sobre o autor e sobre a obra de onde ele foi retirado.

Por um pé de feijão

Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (á nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes do sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr-do-sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.

Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.

Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam pendões e espigas imensas. Os pés de feijão explodiam as vagens do nosso sustento, num abrir e fechar de olhos. Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente. O mundo era verde. Que mais podíamos desejar?

E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa seva tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para bater todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande pagode. Era quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.

No dia seguinte, voltei para a escola. Pelo caminho também fazia os meus cálculos. Para mim, todos estavam enganados. Ia ser cem sacos. Daí para mais. Era só o que eu pensava, enquanto explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que assim eu ia perder o ano e eu lhe disse que foi assim que ganhei um ano. E quando deu meio-dia e a professora disse que podíamos ir, saí correndo. Corri até ficar com as tripas saindo pela boca, a língua parecendo que ia se arrastar pelo chão. Para quem vem da rua, há uma ladeira muito comprida e só no fim começa a cerca que separa o nosso pasto da estrada. E foi logo ali, bem no comecinho da cerca, que eu vi a maior desgraça do mundo: o feijão havia desaparecido. Em seu lugar, o que havia era uma nuvem preta, subindo do chão para o céu, como um arrote de Satanás na cara de Deus. Dentro da fumaça, uma língua de fogo devorava todo o nosso feijão.

Durante uma eternidade, só se falou nisso: que Deus põe e o diabo dispõe.

E eu vi os olhos da minha mãe ficarem muito esquisitos, vi minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:

– Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?

E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca.

À tardinha os meninos saíram para o terreiro e ficaram por ali mesmo, jogados, como uns pintos molhados. A voz da minha mãe continuava balançando as telhas do avarandado. Sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado.

Fui o primeiro a ter coragem de ir até lá. Como a gente podia ver lá de cima, da porta da casa, não havia sobrado nada. Um vento leve soprava as cinzas e era tudo. Quando voltei, papai estava falando.

– Ainda temos um feijãozinho-de-corda no quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o milho para quebrar, despalhar, bater e encher o paiol, não temos? Como se diz, Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

E disse mais:

– Agora não se pensa mais nisso, não se fala mais nisso. Acabou.

Então eu pensei: O velho está certo.

Eu já sabia que quando as chuvas voltassem, lá estaria ele, plantando um novo pé de feijão.

Publicado originalmente em *Meninos, Eu Conto*, Editora Record – Rio/São Paulo, 1999, o texto acima foi selecionado por Ítalo Moriconi e consta do livro **Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século**, Editora Objetiva – Rio de Janeiro, 2000, pág. 586.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Explicar aos alunos que lerão um conto para aprenderem estratégias de leitura que lhes auxiliarão na compreensão leitora. Perguntar se sabem o que é um conto e explicar. Pedir para lerem o título e fazer os seguintes questionamentos:

6. Sobre o que você acha que vai tratar esse conto?
7. Qual deve ser o cenário desse conto?
8. Alguém de vocês já plantou ou conhece alguém que já plantou feijão?
9. Tem muitos ou poucos personagens?
10. Vai ter algum problema? Qual?

Passo 2: A leitura

Fazer leitura compartilhada, em voz alta, do primeiro e do segundo parágrafos e, durante a leitura, se houver alguma palavra que eles não compreendem pedir para eles deduzirem o significado da palavra pelo contexto, se mesmo assim não conseguirem, discutir o significado. Logo após a leitura de cada parágrafo ou grupo de parágrafos, fazer um resumo do que foi lido (estratégia de sintetização) e perguntar se concordam. Perguntar se têm alguma dúvida e esclarecer. Após esse momento, fazer alguns questionamentos sobre o parágrafo e fazer algumas previsões sobre o que ainda não foi lido. Essa sequência é seguida em cada parágrafo ou grupo de parágrafos.

Primeiro e segundo parágrafos:

4. Que ano bom é esse a que o texto se refere?
5. O narrador estava trabalhando feliz? Por quê?
6. O narrador esqueceu de que mais gostava. O que ele esqueceu?

Previsão: O que você acha que o narrador vai falar no próximo parágrafo?

Terceiro parágrafo:

2. Por que o narrador diz que o mundo era verde?

Previsão: Eles vão continuar trabalhando ou vão precisar parar?

Quarto parágrafo:

2. Por que o narrador diz que só iriam ter trabalho daqui a uma semana?

Previsão: Você acha que eles vão conseguir bater todo feijão?
O que você acha que vai acontecer com o feijão?

Quinto parágrafo

2. O que aconteceu com o feijão?

Previsão: Como eles ficaram após o feijão ser queimado?
O incêndio foi criminoso?

Sexto, sétimo e oitavo parágrafos:

5. O que significa a frase: “Deus põe e o diabo dispõe?”
6. O narrador diz que sua mãe arrancou os cabelos. Ela realmente arrancou os cabelos?
O que significa arrancar os cabelos no contexto do texto?
7. O incêndio foi criminoso?
8. Como você chegou a essa conclusão?

Previsão: Como você acha que o pai do narrador vai ficar?

Nono e décimo parágrafos

3. Como o pai do narrador realmente ficou?
4. Como o narrador ficou ao ver a atitude do pai?

Previsão: O que você acha que o pai vai dizer ao filho?

Décimo primeiro, décimo segundo, décimo terceiro e décimo quarto parágrafos

2. A que conclusão o pai chegou?

Previsão: Você acredita que o narrador vai concordar com o pai?

Décimo quinto e décimo sexto parágrafos

2. O narrador concordou com a opinião do pai? Por quê?

Passo 3: Após a leitura: exercício de sintetização

Pedir para um aluno resumir oralmente toda a leitura, à medida que ele for falando, pedir ajuda aos colegas e qualquer equívoco que aparecer intervir para continuar o resumo. Podemos ajudar fazendo algumas perguntas como:

8. Como inicia-se o conto?
9. Onde se passa o conto?

10. Quais as personagens?
11. O que as personagens fazem no início do conto?
12. Que fato aconteceu ao longo do conto que deixou as personagens tristes?
13. Como o pai reagiu após a queimada dos feijões?
14. Como o narrador reagiu, após ouvir a opinião do pai?

No final, é importante perguntar o que eles acharam do conto, o que fariam se estivessem no lugar das personagens, discutir algumas atitudes das personagens.



DICAS!

Professor(a),

Após a realização da oficina, reserve um tempinho para analisar os dados e registrar suas percepções e reflexões sobre a prática e sobre o desempenho dos alunos. Isso o ajudará bastante no processo de ensino-aprendizagem.

Oficina 2 – Leitura, desenrolar de novelo

A oficina 2, *Leitura, desenrolar de novelo*, cujo título também alude ao fio de Ariadne, mas reporta-se, diretamente, a ação de ir e vir, tendo o fio como referente. Na leitura, o texto é o ponto de partida e a leitura é comparada ao desenrolar de um novelo, pelas malhas do texto. Nessa perspectiva, essa oficina objetiva trabalhar a leitura com foco no desenvolvimento de estratégias de inferência, do tipo reconstrução. Por reconstrução compreendemos a estratégia em que o leitor, após a leitura do texto, consegue relacionar enunciados, reordenando-os ou reformulando-os, por meio de recursos lexicais e/ou sintáticos, sem, contudo, modificar o sentido do texto. Por meio dessa estratégia, o leitor consegue exercitar e avaliar seu nível de compreensão do texto. Nessa oficina, pretendemos aguçar a visão do aluno para os caminhos da leitura de forma a ajudá-lo a compreender que o texto é um tecido e desenrolá-lo requer percorrer dois caminhos: o linguístico, é o que estamos denominando o desenrolar do novelo, e o não linguístico, que envolve a leitura de mundo, conforme Freire (2011). A ideia é orientar os alunos para o fato de que eles precisam acionar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos (de mundo), prévios à leitura, para que consigam adentrar ao texto, tendo o fio como guia.

Professor(a),

DICAS!

Antes de iniciar a oficina, é interessante encadear um diálogo com os alunos sobre a importância de se estabelecer um objetivo para a leitura.

Plano de Trabalho

Objetivos:

Utilizar estratégias de leitura do tipo inferencial de reconstrução, com ênfase na identificação da ideia principal do texto.

Auxiliar os alunos a identificar a ideia principal, apresentando-o por meio da estratégia de parafraseamento.

Duração da oficina: Três aulas de 45 minutos

Texto de apoio: *A Disciplina de Amor* de Lygia Fagundes Telles

A Disciplina de Amor

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que ou desse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

TELLES, Lygia Fagundes. *A disciplina do amor*.
Em: **A disciplina do amor**. São Paulo: Companhia das letras

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

- Explicar aos alunos o objetivo da oficina. E fazer algumas perguntas de previsão para o texto.
- O que é disciplina?
- O que será que esse título quer dizer?
- Após essas perguntas, os alunos serão incentivados a fazer inferências, previsões sobre o texto.

Passo 2: A leitura

Ler o texto em voz alta, se houver alguma palavra que os alunos desconhecem o significado, pedir para sublinhar e discutir depois. Após a leitura de cada parágrafo, fazer um resumo, e perguntar se todos concordam. Logo após, perguntar se eles tem alguma dúvida e esclarecer. Após esses momento, perguntar algumas questões sobre o parágrafo para verificar se estão compreendendo. Depois da discussão de cada parágrafo, os alunos fazem previsões sobre o parágrafo seguinte.

Caso surja algum obstáculo para a leitura, do tipo não conhecer o significado da palavra, pode-se tentar inferir por dedução. Não é aconselhável parar a leitura, pois a resposta pode

surgir no processo. Só se deve parar a leitura se o termo em questão for essencial para a compreensão naquele momento.

Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto;
A medida que leem, deve-se alertar para que é considerado mais importante;
Ensinar a deixar de lado a informação trivial;
Ensinar a deixar de lado informações repetidas.
Primeiro parágrafo:
Onde e quando ocorre essa história?
O que o cachorro fazia todos os dias?

Previsão: Vai acontecer algo que altere a rotina do cachorro ou do dono? O quê?

Segundo parágrafo:

O que aconteceu com o soldado?
O cachorro mudou sua rotina?

Previsão: O cachorro depois que perceber que o dono não vem, vai desistir de esperá-lo? O que vai acontecer com o cachorro?

Terceiro parágrafo:

O que aconteceu com o cachorro?

Passo 3: Após a leitura

Recordar por que leram o texto;
Pedir um resumo escrito e um parágrafo opinativo sobre o texto, como exercício de sintetização e parafraseamento;

No final, pode-se perguntar a opinião dos alunos sobre o conto.



Professor(a),

Seria interessante, em uma aula posterior, passar o filme:
Sempre ao seu lado, baseado em uma história real.

Oficina 3 – Leitura experimento

A oficina 3, *Leitura experimento*, visa ao trabalho com as estratégias de leitura do tipo inferencial, com foco nas operações de indução e parafraseamento. A indução consiste em coletar várias informações do texto para chegar a uma conclusão sobre o texto. Ao relacionar essas várias informações e formular uma conclusão, o aluno utiliza a estratégia de parafraseamento. Para que os alunos público-alvo consigam realizar essas estratégias, pretendemos, por meio dessa oficina, aguçar a percepção deles para a leitura, etapa de preparação, e desenvolver atividades de leitura individual, para que eles vivenciem o desafio da leitura experimento.

Plano de Trabalho

Objetivos:

Ensinar estratégias de leitura do tipo inferencial, com foco nas operações de indução e parafraseamento.

Possibilitar que os alunos utilizem as estratégias de leitura (previsões/inferências) de forma mais independente, ou seja, permitir que eles possam fazer, com o auxílio do professor, suas próprias perguntas sobre o texto.

Duração da oficina: Duas aulas de 45 minutos

Texto de apoio: *A velha contrabandista* de Stanislaw Ponte Preta



Professor(a),

Seria interessante trazer o texto dividido em parágrafos, ou grupo de parágrafos, isso pode tornar a aula mais lúdica.

A Velha Contrabandista

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

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

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

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

— É areia!

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

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

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

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

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

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

— O senhor promete que não "espáia"? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta!

Stanislaw Ponte Preta. **Para Gostar de Ler - Gol de Padre**. Vol. 23. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Explicar aos alunos que continuarão com o estudo de estratégias de leitura, porém, eles irão participar mais ativamente, quer dizer, eles também formularão seus próprios questionamentos sobre o texto. Caso eles tenham dificuldade, auxiliá-los nos questionamentos. Na oficina, há algumas sugestões, porém só utilizar, se precisar.

Para iniciar, perguntar aos estudantes se eles sabem o significado de contrabando e em seguida pedir para eles lerem o título e o nome do autor do texto e começarem as previsões:

5. De que tratará essa história?
6. Qual será o conflito dessa história?
7. O que será que a idosa contrabandeará?
8. Ela vai ser pega?

Passo 2: A leitura

Ler cada parágrafo ou parágrafos oralmente, se houver alguma palavra que eles não sabem o significado tentar inferir e se não conseguir pode-se discutir seu significado. Após a leitura de cada parágrafo ou grupo de parágrafos, pedir para os alunos sublinharem o que é mais importante e depois pedir a um aluno para fazer um resumo e perguntar se todos concordam. Se concordarem, prosseguir, caso contrário, discutir o que pode ser modificado. Logo após, perguntar se eles têm alguma dúvida e esclarecer. Após esse momento, os alunos respondem às questões sobre o parágrafo para verificar se compreenderam. Após a discussão de cada parágrafo, os alunos fazem previsões sobre o parágrafo seguinte.

Primeiro parágrafo

3. O que a velhinha fazia?
4. Por que a Alfândega desconfiou da velhinha?

Previsão: O que o pessoal da Alfândega vai fazer?

Segundo, terceiro, quarto e quinto parágrafos

3. O que o pessoal da alfândega fez?
4. O que a velhinha respondeu ao fiscal?

Previsão: O guarda vai acreditar na velhinha?

O que o guarda vai fazer?

Sexto parágrafo

2. O que tinha dentro do saco?

Previsão: O fiscal vai parar de fiscalizar a velhinha?

Sétimo e oitavo parágrafos

2. Por que o fiscal resolveu parar a velhinha outras vezes, mesmo sabendo que sempre que fiscalizava o que havia, no saco, era areia?

Previsão: O fiscal ficou chateado, o que você acha que ele vai fazer?

Nono e décimo parágrafos

2. O que o fiscal disse a velhinha?

Previsão: O que o fiscal irá propor?

Décimo primeiro e décimo segundos parágrafos e décimo terceiro

3. Qual foi a proposta do fiscal?

4. A velhinha realmente faz contrabando, como podemos deduzir isso?

Previsão: Qual será o contrabando que a velhinha faz?

Décimo quarto parágrafo

2. Qual era realmente o contrabando da velhinha?

Passo 3: Após a leitura

Perguntar o que eles acharam do texto e pedir um resumo, baseado no que eles sublinharam em cada parágrafo.



Professor(a),

Chegamos à metade de nosso trabalho. Foi necessário fazer modificações no plano da oficina? Se sim, seria bem interessante atualizar esta proposta com suas contribuições. Assim, teríamos mais uma oficina disponível...

Está gostando da experiência, não esqueça de reservar um tempinho, para registrar tudinho, assim estará construindo suas narrativas de experiência.

Oficina 4 – Leitura investigação

A oficina 4, *Leitura investigação*, será pautada no trabalho de exercícios de leitura, nos quais os alunos receberão um comando e uma missão envolvendo a compreensão e interpretação textual. Para cumprir a missão, eles terão que criar estratégias (serão retomadas aqui as estratégias desenvolvidas nas três oficinas anteriores) de leitura para desfazer as camadas do texto, o que envolverá localização de informações literais, associação de informações expressas no texto ao conhecimento de mundo e estratégias dedução e parafraseamento, a partir, por exemplo, da associação de referentes no texto.

Plano de Trabalho

Objetivos:

Utilizar estratégias de leitura do tipo inferenciais para realizar previsão sobre o texto.

Exercitar o uso de estratégias de leitura para formular previsões e fazer perguntas ao texto, de forma independente.

Criar situação de leitura em que os alunos façam previsão durante a leitura do texto *A Aliança*, de Luís Fernando Veríssimo.

Duração da oficina: três aulas de 45 minutos.

Texto de apoio: *A Aliança*, de Luís Fernando Veríssimo.



Professor(a),

Dialogue com os alunos sobre o título da oficina. Pergunto sobre o que eles fariam se tivessem que realizar uma investigação. Aguce a curiosidade da turma, o que seria uma leitura de investigação.

A aliança

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o apartheid, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro.

➔ **O que você acha que aconteceu com o amigo do narrador?**

Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loteria ou furar-lhe um pneu. Furou-lhe um pneu. Com dificuldade ele encostou o carro no meio-fio e preparou-se para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências... Conseguiu fazer o macaco funcionar, ergueu o carro, trocou o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança escorregou pelo dedo sujo de óleo e caiu no chão. Ele deu um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a chutou. A aliança bateu na roda de um carro que passava e voou para um bueiro. Onde desapareceu diante dos seus olhos, nos quais ele custou a acreditar.

➔ **Aconteceu o que você imaginou?**

➔ **O que aconteceu?**

➔ **O amigo do narrador vai ficar preocupado? Por quê? O que ele vai fazer?**

Limpou as mãos o melhor que pôde, entrou no carro e seguiu para casa. Começou a pensar no que diria para a mulher. Imaginou a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

— Você não sabe o que me aconteceu!

— O quê?

— Uma coisa incrível.

— O quê?

— Contando ninguém acredita.

— Conta!

— Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?

— Não.

— Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

➤ **A mulher acreditaria?**

➤ **O que a mulher faria?**

— Que coisa — diria a mulher, calmamente.

— Não é difícil de acreditar?

— Não. É perfeitamente possível.

— Pois é. Eu...

— SEU CRETINO!

— Meu bem...

— Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança.

➤ **O que ela acharia que aconteceu com a aliança?**

Você tirou do dedo para namorar. É ou não é? Para fazer um programa. Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

— Mas, meu bem...

— Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel. Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!

E ela sairia de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações.

➤ **Sabendo disso, o amigo do narrador, dirá a verdade a mulher?**

➤ **O que ele vai dizer?**

Ele chegou em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

— Que fim levou a sua aliança? E ele disse:

— Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

➤ **O que a mulher vai fazer?**

Ela fez cara de choro. Depois correu para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois reapareceu. Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

— O mais importante é que você não mentiu pra mim.
E foi tratar do jantar.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **As mentiras que os homens contam**.
Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000. p. 37

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Pedir para os alunos, em dupla, lerem o título e fazerem suas previsões.

Passo 2: A leitura

Em dupla, os alunos farão uma leitura guiada do tipo investigativa, ou seja, o texto virá com algumas perguntas depois de cada parágrafo, ou período. Avisar aos alunos que ao surgir uma dúvida em algum termo, primeiro tentar ignorar para ver se durante a leitura, conseguem entender, caso não consigam arriscar uma interpretação e se mesmo assim não conseguirem, consultar um dicionário ou pedir auxílio ao professor.

Passo 3: Após a leitura

Após o término da leitura, cada dupla elabora três questões sobre o texto para perguntar as outras duplas.



Professor(a),

Você já perguntou à turma o que eles estão achando do trabalho com as oficinas? Se não, este é um bom momento, pois já estamos com mais metade do trabalho realizado.

E como anda seus registros? Como você está observando o desempenho dos alunos? O registro tem ajudado a refletir sobre o processo? Você sentiu necessidade de recorrer a alguma fonte teórica para realizar o trabalho com as oficinas. Tudo isso é importante registrar.

Oficina 5 – Leitura interação: eu pergunto, quem responde?

A Oficina 5, *Leitura interação: eu pergunto, quem responde?* objetiva abordar a leitura como processo de interação entre texto e leitor. Ao colocar, no título da oficina, o enunciado *eu pergunto, quem responde?*, partimos do pressuposto de que o leitor faz perguntas ao texto e o texto oferece as respostas. O texto é, assim, o ponto de partida e o ponto de chegada na atividade de leitura, “é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra as chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona” (GERALDI, 2015, p. 105).

Desenvolver esta oficina requer trazer para o diálogo com os alunos os passos de leitura já aprendidos nas oficinas anteriores. Ao fazer perguntas ao texto, os alunos serão orientados a também, nele e a partir dele, buscar as respostas. Para tanto, serão desenvolvidas atividades envolvendo as estratégias de inferência e verificação.

Plano de Trabalho

Objetivos:

Compreender o texto por meio de operações inferenciais e do exercício de verificação.

Permitir que o aluno observe e utilize o controle da compreensão do conto: *O Homem trocado*, por meio da leitura guiada.

Duração da oficina: três aulas de 45 minutos.

Texto de apoio: *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo.



Professor(a),

É importante discutir um pouco sobre inferência antes de iniciar a leitura.

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem — Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há riscos. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? — perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

Veríssimo, Luis Fernando. Comédias da vida privada:
101 crônicas escolhidas. p. 192/193. Porto Alegre: LP&M, 1996.

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Pedir para os alunos fazerem, a partir do título, previsões sobre o assunto do texto.

Passo 2: A leitura

Após esse momento cada aluno lê o texto em silêncio. O texto virá com algumas lacunas para eles completarem.

Passo 3: Após a leitura

Após terminarem, o professor lê o texto em voz alta para observar com quais palavras os alunos completaram as lacunas e discutir, se houver alguma incoerência.

Oficina 6 – Leitura condensada – diz o texto, eu digo

Por meio da oficina 6, *Leitura condensada: diz o texto, eu digo*, última oficina deste trabalho de pesquisa, esperamos ser possível retomar o trabalho de leitura desenvolvido nas demais oficinas, por meio da leitura e produção de resumos. Ao propor essa oficina, retomamos um dos conceitos de leitura apresentados por Larrosa (2004), leitura como produção regulada de textos orais ou escritos. Assim, o enunciado presente no título da oficina – diz o texto, eu digo – ancora-se nesse princípio de leitura como produção. Assim, esperamos que os alunos, após esse percurso, consigam condensar as ideias do texto, estratégia de sintetização, por meio da escrita de resumos, nos quais as palavras dos alunos serão as contrapalavras do texto.

Plano de Trabalho

Objetivos:

Compreender o texto lido e exercitar a compreensão por meio da prática escrita de resumo.

Possibilitar a compreensão leitora do aluno por meio da leitura guiada com elaboração de resumos.

Duração da oficina: duas aulas de 45 minutos.

Texto de apoio: *O assalto*, de Carlos Drummond de Andrade.



Professor(a),

Antes de iniciar a oficina, discuta um pouco sobre resumo, retomando o que é ideia principal, trabalhada em oficinas anteriores.

O assalto

A CASA LUXUOSA no Leblon é guardada por um molosso de feia catadura, que dorme de olhos abertos, ou talvez nem durma, de tão vigilante. Por isso, a família vive tranquila, e nunca se teve notícia de assalto a residência tão bem protegida.

Resumo: A casa era guardada por um cachorro feroz e nunca tinha sido assaltada.

Até a semana passada. Na noite de quinta-feira, um homem conseguiu abrir o pesado portão de ferro e penetrar no jardim. Ia fazer o mesmo com a porta da casa, quando o cachorro, que muito de astúcia o deixara chegar até lá, para acender-lhe o clarão de esperança e depois arrancar-lhe toda ilusão, avançou contra ele, abocanhando-lhe a perna esquerda. O ladrão quis sacar do revólver, mas não teve tempo para isto. Caindo ao chão, sob as patas do inimigo, suplicou-lhe com os olhos que o deixasse viver, e com a boca prometeu que nunca mais tentaria assaltar aquela casa. Falou em voz baixa, para não despertar os moradores, temendo que se agravasse a situação.

Resumo _____

O animal pareceu compreender a súplica do ladrão, e deixou-o sair em estado deplorável. No jardim ficou um pedaço de calça. No dia seguinte, a empregada não entendeu bem por que uma voz, pelo telefone, disse que era da Saúde Pública e indagou se o cão era vacinado. Nesse momento, o cão estava junto da doméstica, e abanou o rabo, afirmativamente.

Resumo _____

Plano de atividades

Passo 1: Preparação para a leitura

Entregar um texto com um parágrafo resumido e outros parágrafos para eles resumirem.

Passo 2: A leitura

Depois pedir para os alunos resumirem o texto todo.

Passo 3: Após a leitura

Leitura dos resumos e diálogo sobre a escrita como resposta à leitura.

Dicas de Leitura sobre leitura...

Após apresentar a proposta para o ensino de compreensão leitora por meio do trabalho as estratégias, quero compartilhar algumas dicas de leitura que podem ajudar bastante a compreender as estratégias de leitura e a pensar a prática pedagógica. Para tanto, apresento a referência e um breve comentário. Segue lista que os dou a ler.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

Em *A aula como acontecimento*, encontramos textos que nos ajudam a compreender muitas questões teóricas relacionadas à linguagem e a língua, bem como ao ensino de língua portuguesa. Há dois textos, em especial, que nos ajudam a pensar a leitura e o ensino: *A leitura e suas múltiplas faces*, capítulo 9, e *Ler e escrever na escola e fora dela*, capítulo 12.

GERALDI, João Wanderley. **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

No capítulo 10 de *Tranças e danças*, o professor Geraldi traz uma abordagem sobre o ensino de leitura com foco na mediação. Nesse texto, ele aborda o trabalho pedagógico com o texto literário, mas a leitura nos permite pensar também a leitura de textos não literários. Em linhas gerais o livro, na íntegra, é muito bom.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O lugar da teoria na prática de ensino da leitura e análise de textos. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b, p. 231-262.

Leitura e mediação é um livro que se lê de capa a capa, pois nele encontramos muitos textos que nos ajudam a pensar o ensino de leitura sob a perspectiva da mediação. Indicamos um, em especial, o texto da professora Marinalva Barbosa, pois ele nos ajuda a compreender o lugar na teoria na prática docente.

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

Trabalhar estratégias sem ler Isabel Solé é arriscado. Por isso, fica como dica. Ressalto que esse livro foi disponibilizado pelo Ministério da Educação às públicas, por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), o que o torna bem mais acessível.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

Na terceira parte de *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi traz uma abordagem bem completa sobre leitura e compreensão. Embora ele parta de uma perspectiva um pouco diferente da que adotamos nas oficinas, é uma leitura relevante e pode contribuir bastante com para a formação do professor, no que se refere ao trabalho com as estratégias de inferência.

CORRÊA-SANTOS, Valnecy O. Estratégias para leitura de estudos. In: TOLOMEI, Cristiane Navarrete; SOUSA, Fábio Marques de, et. al. (Org.). **Confluências entre Textos, Tecnologias e Educação**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 13-38.

Estratégias de leitura também podem ser utilizadas quando se quer ensinar o aluno a ler textos com o objetivo de estudar, ou seja, compreender o que o autor do texto diz sobre determinado assunto e sintetizar as ideias centrais nele presentes. Essa é a abordagem que Corrêa-Santos faz em *Estratégias para leitura de estudos*. Também uma leitura que pode favorecer o trabalho com o ensino de leitura com foco no ensino de estratégias de compreensão.

Fechando a página...

É momento de fechar a última página deste caderno e eu não poderia fazer esse fechamento sem agradecer a minha orientadora, professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, por ter me acompanhado durante todo esse processo, sem me dá respostas, apenas direções, por ter sido mestre, como sentido que Rancière (2018, p. 57) dá ao termo: “aquele que mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente”.

Fecho, assim, esta página reiterando que dou a ler este caderno a todos os professores de língua portuguesa, em especial os que atuam na Educação de Jovens e Adultos.