



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES



MARLEI CLEIS PEREIRA

**A LEITURA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
análise da abordagem de leitura no livro didático**

Maringá

2015

MARLEI CLEIS PEREIRA

**A LEITURA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
análise da abordagem de leitura no livro didático**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Eliana Alves Greco.

Maringá
2015

MARLEI CLEIS PEREIRA

**A LEITURA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
análise da abordagem de leitura no livro didático**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em ____/____/____

Eliana Alves Greco, Doutora (UEM)

Luciane Braz Perez Mincoff, Doutora (UEM)

Luciana Cristina Dias di Raimo, Doutora (UEM)

RESUMO

O trabalho com leitura em sala de aula é um assunto muito discutido e pesquisado na atualidade, devido à sua grande importância para o desenvolvimento dos alunos em todas as disciplinas escolares. Nessa perspectiva, o presente trabalho dedica-se a uma investigação sobre a forma de como a leitura tem sido trabalhada a partir do livro didático, por ser este, muitas vezes, a única ferramenta que os professores têm disponível aos seus alunos. Focamos, no entanto, na educação de alunos privados de liberdade, que se encontram internados no Centro de Sócio Educação de Campo Mourão e que, por receberem a escolarização nos moldes da Educação de Jovens e Adultos, utilizam o mesmo material didático. Analisamos, então, o livro *Educação de Jovens e Adultos*, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti, publicado em 2013 pelo IBEP, que foi o livro didático escolhido pelos professores para ser utilizado pelos alunos no ano de 2015, no CEEBJA, de Campo Mourão. Nossos objetivos são analisar a abordagem de leitura presente no livro didático em questão e propor atividades de leitura para a adaptação desse material para a socioeducação, tornando o trabalho mais adequado ao contexto de privação de liberdade. Como embasamento teórico para o desenvolvimento da análise e da proposta, recorreremos a autores reconhecidos, como Solé (1998), Leffa (1996, 1999) e Kleiman (2013). A análise evidencia que os autores do livro didático realizam um trabalho bem diversificado com as atividades de leitura, porém não há uma introdução adequada à leitura da maioria dos textos. As atividades são propostas, em sua maioria, para ocorrer somente depois da leitura, e as questões priorizam a compreensão superficial do texto e a opinião do aluno, independente do teor do texto, sendo poucas as questões de interpretação. O que predomina é a abordagem na perspectiva do texto ou do leitor, negligenciando-se o interlocutor e a perspectiva interacional. Como forma de adaptação, sugerimos a substituição de alguns textos por outros que julgamos mais adequados, além da introdução dos textos por meio de atividades antes da leitura, a tentativa de uma melhor compreensão por meio de atividades durante a leitura e o acréscimo de algumas questões de compreensão e de interpretação às atividades propostas pelos autores.

Palavras-chave: Leitura. Socioeducação. Livro didático.

ABSTRACT

Working with reading in the classroom is a hot topic and researched at present, due to its great importance for the development of students in all school subjects. In this perspective, this work is devoted to an investigation into how reading has been crafted from the textbook, being that often the only tool that teachers have available to their students. We focus, however, in the education of students of private freedom, which are admitted in the Centro de S3ocio Educa33o de Campo Mour33o, and how they receive schooling along the lines of the Educa33o de Jovens e Adultos, they use the same teaching materials. We analyzed, then, the book Educa33o de Jovens e Adultos written by Cicero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva and Greta Nascimento Marchett, published in 2013 by IBEP, which was the textbook chosen by teachers for use by students in the year 2015 in the CEEBJA of Campo Mour33o. We seek to find out what's the Our goals are to analyze the reading of this approach in the textbook in question and propose reading activities to adapt this material for socioeducation, seeking a more pleasant work for students and a more effective result. As a theoretical basis for the development of the analysis and proposal, we resort to recognized authors like Sol33 (1998), Leffa (1996, 1999) and Kleiman (2013). During the analysis, we realized that the authors of the textbook did a diverse work with reading activities, however, there is not a proper introduction to the reading of most texts. Activities are proposed, mostly to occur only after the reading, and the issues prioritize superficial understanding of the text, and the opinion of the student, regardless of text content, with few questions of interpretation. What predominates, then, it is the approach to the text perspective or the student, if neglecting the caller and interactive perspective. In order to adapt, we propose to exchange some texts by others who deem most appropriate, the introduction of texts through activities before reading, attempting to better understanding through activities during the reading and the addition of some issues understanding and interpretation to the activities proposed by the authors.

Keywords: Reading. Socioeducation. Textbook.

À minha família, meu porto seguro, que sempre esteve a meu lado, dando-me apoio durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar sabedoria e coragem para vencer mais esse desafio, dirigindo-me na escolha dos melhores caminhos, dando-me forças para não desistir e proteção durante toda a jornada.

Ao meu esposo, pelo amor, apoio, incentivo e por estar ao meu lado, de forma abnegada, em todos os momentos.

Aos meus filhos, pela paciência e compreensão frente ao tempo de convivência que lhes foi negado nesses dois anos de estudos e dedicação.

Aos meus pais, por sempre terem confiado em mim e me apoiado em todos os meus sonhos.

À professora Dr^a. Eliana Alves Greco, pela confiança, por dividir comigo seus conhecimentos, por me incentivar na superação de meus limites e pela extraordinária condução deste trabalho.

Aos professores do mestrado, por serem um exemplo a ser seguido e pela grande aprendizagem e crescimento que proporcionaram a todos durante o curso.

Aos colegas de curso, cuja amizade, apesar do pouco tempo de convivência, mostrou-se verdadeira, prestativa e sincera.

Aos colegas de trabalho, que demonstraram apoio e incentivo desde o início do curso, compreendendo a falta de tempo para o envolvimento nas atividades pedagógicas das instituições em trabalhamos, inclusive abrindo mão de horários preferenciais para que eu pudesse cursar o mestrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto de Rafael Mulinare dos Santos	51
Figura 2: Canção - Caçador de mim.....	53
Figura 3: A escola da Vila.....	56
Figura 4: Autobiografia.....	60
Figura 5: Eu e meu campina.....	62
Figura 6: Autobiografia.....	62
Figura 7: Romance Autobiográfico.....	64
Figura 8: Cartaz do Caderno de Saúde nº 1 do ano de 2000	67
Figura 9: Gravidez precoce traz riscos a adolescentes.	69
Figura 10: Canção - Perfeição.....	71
Figura 11: Será que a velhice chegou?.....	73
Figura 12: Bem-estar pertinho de casa.....	75
Figura 13: Receita Culinária	76
Figura 14: Receita Poética.....	77
Figura 15: Fragmento de texto	79
Figura 16: Reportagem.....	81
Figura 17: Fragmento de texto Antares.....	83
Figura 18: Canção Roda de chimarrão.....	86
Figura 19: Tirinha <i>Blog</i> da Aline	88
Figura 20: Tirinha Hagar, o Horrível	89

SUMÁRIO

1. LEITURA E ENSINO	16
1.1. CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	16
1.2. AS PERSPECTIVAS DE LEITURA	17
1.3. ETAPAS DO PROCESSO DE LEITURA	19
1.4. OBJETIVOS DA LEITURA.....	21
1.5. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS	25
1.6. ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	27
1.7. LEITURA E IDEOLOGIA	29
2. GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIA TEXTUAL	32
3. A EDUCAÇÃO E O ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	37
3.1. CAUSAS DOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DO ADOLESCENTE	40
3.2. A EDUCAÇÃO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	42
3.2.1. Educação de Jovens e Adultos	42
3.2.2. A sala de aula	43
4. A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	46
4.1. O LIVRO DIDÁTICO.....	46
4.2. ANÁLISE DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
4.2.1. Análise do capítulo 1 do sexto ano: Um olhar para dentro de mim	50
4.2.2. Análise do capítulo 4 do sétimo ano: Viver com qualidade não tem idade	66
4.2.3. Análise do capítulo 4 do nono ano: Dores e sabores da América Latina	78
4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	91
5. PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO COM OS ADOLESCENTES DO CENSE 95	
5.1. PROPOSTA DE TRABALHO COM O PRIMEIRO CAPÍTULO DO SEXTO ANO.	95
5.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM O ÚLTIMO CAPÍTULO DO SÉTIMO ANO	100
5.3. PROPOSTA DE TRABALHO COM O ÚLTIMO CAPÍTULO DO NONO ANO.....	1099
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura de textos em sala de aula, bem como sua interpretação, é de total relevância para o aprendizado global e o desenvolvimento cognitivo dos educandos. É, por meio dela, que os alunos apropriam-se dos outros conhecimentos necessários à escolarização e interagem com os autores através do texto. Assim, transformam o texto e a si mesmos, pelo acréscimo das novas informações ao seu conhecimento prévio. Por meio dessa interação, o aluno vai construindo sua consciência crítica, tão necessária ao seu desenvolvimento como indivíduo e para que se reconheça como cidadão com direitos e deveres frente à sociedade em que está inserido.

A falta de habilidade com a leitura pode ser um entrave em todo o desenvolvimento escolar do educando, podendo levá-lo ao insucesso escolar, pois é, através da língua, falada e escrita, que os conteúdos vão sendo adquiridos. Quando há um distanciamento entre a língua que o aluno tem internalizada e a língua com a qual se depara na escola, muitas vezes, ele não consegue compreender os conteúdos e comunicar-se adequadamente em busca desse conhecimento.

A preocupação com essa dificuldade dos alunos tem sido compartilhada há quase dez anos pelos profissionais que atuam no Centro de Sócio Educação (CENSE) de Campo Mourão, que se trata de uma instituição para internamento de menores em conflito com a lei. Nesse tempo, temos desenvolvido muitas atividades em busca do aprimoramento desse trabalho, pesquisando, experimentando, compartilhando com os colegas de profissão, enfim, dedicando-nos, na medida do possível, a essa tarefa.

O trabalho educacional iniciou-se naquele local quando a escolarização foi implantada na instituição em 2005, época em que era denominada Serviço de Assistência Social (SAS). Era destinada apenas a adolescentes que estavam em medida provisória, ou seja, que ficavam por quarenta e cinco dias internados aguardando o julgamento, em que o juiz poderia liberá-los ou, então, transferi-los para uma unidade de internação. Frente a essa brevidade de permanência, as únicas aulas ministradas eram as de Língua Portuguesa. Um trabalho solitário que, em uma realidade incomum, enfrentava muitas dificuldades.

A partir de 2006, a instituição passou a ser denominada CENSE e começou a alojar, também, os adolescentes que já estavam sentenciados pelo juiz para uma permanência maior. Foi nessa data que outras matérias foram implantadas gradativamente até que se atingisse a

grade completa para as Fases I e II do Ensino Fundamental. O atendimento estendeu-se ao Ensino Médio, nas disciplinas em que havia professores habilitados e concursados na área.

Trabalhando em conjunto com os outros professores, ficou mais fácil criar estratégias e atividades conjuntas para o desenvolvimento desses adolescentes, mas algo ainda estava faltando, pois percebíamos que a maioria dos jovens chegava à instituição com uma falta de habilidade em leitura que prejudicava o andamento dos demais conteúdos.

Tendo-se em vista que o domínio da leitura pode ser usado como uma ferramenta de resgate da cidadania desses jovens, que trazem, em sua memória, muitas experiências de vida negativas desde a infância, faz-se necessário não fechar os olhos para essa realidade e buscar todos os meios possíveis para supri-los com essa habilidade. A maioria tem expectativas de concluir seus estudos, profissionalizar-se, construir família e vê na educação oferecida nas instituições de internamento a possibilidade dessa conquista ou de, pelo menos, retornar aos bancos escolares como início de uma nova realidade.

Todos nós sabemos que muitos desses adolescentes não conseguirão dar continuidade a essa escolarização reiniciada sob tão controversa situação, talvez pela necessidade de lutar por suas necessidades básicas, por preconceito da sociedade devido a sua condição de ex-interno, por reincidência ao mundo das drogas, por falta de apoio da família e amigos, ou por tantos outros motivos que enfrentam ao sair dos muros da instituição. No entanto, o papel da educação é acreditar que o trabalho com esses adolescentes deve ser realizado com a maior dedicação possível. Só assim, aqueles que encontrarem forças para continuar essa jornada de volta à vida digna em sociedade terão recebido as ferramentas necessárias para apropriar-se de tudo o que a língua, falada ou escrita, pode oferecer-lhes para facilitar a reinserção social.

A partir do início dos trabalhos com a bibliografia sugerida pelos professores do mestrado, em que lemos sobre concepções e estratégias de leitura, a ideologia presente nos textos, os gêneros textuais e sequências didáticas, tornou-se claro que o que estava faltando era orientar corretamente os alunos quanto ao significado e à importância da leitura.

Pensando nessa tão grande importância do trabalho com a língua falada e escrita nas salas de aula e por saber que, na maioria dos casos, o trabalho do professor é norteado pelo livro didático, colocamos, como objetivo geral, realizar uma proposta de trabalho com a leitura de adolescentes em contexto de privação de liberdade, a partir do livro didático. Nesse sentido, queremos enfatizar que não analisaremos questões de gênero, produção textual e de gramática.

Os objetivos específicos são:

- analisar a abordagem de leitura do livro didático que servirá de apoio aos professores e alunos da EJA de Campo Mourão no ano letivo de 2015;
- propor atividades de leitura que possam tornar o trabalho com leitura no livro didático da EJA mais adequado ao contexto de privação de liberdade;
- suscitar reflexões que possam levar à reorganização das ações pedagógicas relacionadas à leitura no contexto de privação de liberdade.

Consideramos importante analisar como o trabalho com a leitura tem sido abordado pelos autores desses materiais pedagógicos destinados ao ensino de jovens e adultos. Pretendemos, para isso, analisar a abordagem de leitura do livro didático EJA: *6º ao 9º ano: Língua Portuguesa*, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti, que faz parte da Coleção Tempo de Crescer e foi editado em São Paulo, pelo IBEP, em 2013.

Esse livro foi escolhido pelos professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) de Campo Mourão, como material de apoio adotado para o ano letivo de 2015, o qual é enviado aos educandos pela Secretaria do Estado Educação (SEED) do Paraná.

O material é produzido para jovens e adultos que, de uma forma ou de outra, foram impossibilitados de receberem ou completarem a escolarização no tempo pertinente, mas que não estão envolvidos em atos infracionais ou criminalidade. Por isso, procuraremos apresentar sugestões de trabalho com leitura, por meio de atividades adaptadas ao gosto e interesse tão peculiar aos adolescentes com os quais se desenvolve o trabalho nas instituições de internamento, procurando motivar-lhes e suprir suas necessidades quanto à compreensão oral e escrita.

Para embasar esse estudo, buscamos apoio em diversos autores, a fim de melhor compreender qual a definição de leitura, como ocorre o seu processo, quais suas perspectivas, as estratégias para trabalhá-la em sala, bem como para conhecer melhor quem são esses sujeitos alvo do desenvolvimento deste trabalho, e o que seria importante olhar ao analisarmos o livro didático de apoio ao desenvolvimento das atividades com leitura em sala.

Ao se decidir sobre qual modelo de pesquisa se optar, faz-se necessário termos muito claro o objetivo que se quer atingir, pois, segundo Goldenberg (2004, p. 14), “só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Segundo a autora, para pesquisar, é necessário ter criatividade, ser disciplinado, organizado e modesto, posto que há sempre um confronto entre o que é possível e o que não é. Argumenta, também, que não há pesquisa que se possa controlar, o que faz com que o

pesquisador se coloque em estado de tensão e tenha que admitir que tem um conhecimento limitado.

Há algum tempo, as pesquisas baseavam-se em um modelo quantitativo, em que um estudo era valorizado de acordo com o número de participantes na investigação. Goldenberg salienta, ainda, que esse caráter representativo e objetivo da pesquisa quantitativa tem sido colocado em dúvida pelos pesquisadores.

A autora explica que isso se deve ao fato de que, mesmo esse tipo de pesquisa não está imune à subjetividade do sujeito pesquisador, pois, “na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

No entanto, quanto à pesquisa qualitativa, Goldenberg diz que é um modelo que não se preocupa com a o número dos sujeitos pesquisados, “mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (p. 14).

Consideramos importante levar em conta a necessidade de aproximar-se teoria e prática. Segundo Demo (1990), é mister erradicar a divisão entre ensino e pesquisa. Ele diz que “teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria” (p. 27).

Pensando nessas leituras e refletindo sobre o trabalho a que nos propomos, decidimos optar pela pesquisa qualitativa, tendo-se em vista que realizaremos a análise de um livro didático da EJA e que pretendemos desenvolver algumas atividades que podem ser postas em prática em nossas salas de aula.

Procuraremos, então, buscar os objetivos propostos na introdução, vinculando-os à pesquisa bibliográfica realizada e pela pesquisa documental representada pelo livro didático de Língua Portuguesa EJA – Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti, editado em 2013, em São Paulo, pelo IBEP, como parte integrante da coleção Tempo de Aprender.

Com esse *corpus*, faremos uma análise no que tange à abordagem da leitura nas unidades do livro. As categorias dessa análise serão:

- verificar qual é a perspectiva de leitura adotada no livro didático;
- averiguar se os objetivos de leitura estão colocados para os alunos de forma clara;
- analisar se os textos presentes no livro são adequados à idade e à realidade dos alunos em situação de privação de liberdade;

- verificar se o livro apresenta atividades anteriores à leitura, para ativar o conhecimento prévio do aluno;
- analisar as atividades propostas após a leitura dos textos, verificando se as perguntas levam os alunos a perceberem a ideologia presente nos textos, bem como a intertextualidade por ele apresentada.
- perceber se o contexto de produção dos textos propostos é levado em conta nas atividades dirigidas aos alunos.

Estabeleceremos, então, algumas considerações a partir dos resultados encontrados, os quais esperamos que sirvam como tema para reflexões e reorganizações das ações pedagógicas relacionadas à leitura em salas de internação de adolescentes infratores.

Esta dissertação será dividida em seis capítulos, sendo que, em primeiro lugar, trataremos sobre os pressupostos teóricos da leitura, abordando seus objetivos e perspectivas, bem como as estratégias cognitivas e metacognitivas e ideologia. Os autores consultados serão Orlandi (1988), Solé (1998), Leffa (1996, 1999) e Kleiman (2013). O capítulo seguinte abordará os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2000, 2002, 2003) e Bakhtin (1997).

No capítulo três, os pensamentos de Volpi (2001) e Ballone (2003) dirigirão o estudo sobre adolescência e, principalmente, sobre adolescentes em privação de liberdade, por estarem em conflito com a lei. Também no terceiro capítulo, o tópico sobre educação de jovens e adultos será trabalhado a partir de Moreira (2001, 2004) e Freire (2001, 2005). O livro didático será tratado tendo como base Lajolo (1996).

Teremos, a seguir, o capítulo quatro, em que se pretende realizar a análise da abordagem de leitura do livro didático. No capítulo cinco, temos a intenção de propor sugestões para adequar a aplicação desse material pedagógico aos educandos privados de liberdade. Encerraremos a pesquisa com as nossas considerações finais.

1. LEITURA E ENSINO

A importância da leitura para a formação e desenvolvimento cognitivo dos alunos é reconhecida pelos professores e demais profissionais envolvidos na educação. Seu domínio representa uma forma de ascensão cultural que permite um convívio social mais participativo e crítico. Estaremos, então, nesse capítulo, investigando o que dizem alguns teóricos sobre o assunto.

1.1. CONCEPÇÕES DE LEITURA

Vários e divergentes são os estudos relativos à leitura em sala de aula. Sendo assim, procuraremos, neste tópico, apresentar as concepções de leitura mais relevantes, bem como suas funções sociais e sua abordagem pelos docentes na escola.

Faz-se necessário, aqui, compreendermos a leitura, não como uma simples decodificação mecânica dos signos presentes em um texto, mas como uma atividade bem mais complexa. Para essa compreensão, podemos lançar mão de variados estudos que teóricos vêm desenvolvendo acerca do assunto. Entre as diferentes concepções de leitura, podemos referenciar a da Análise do Discurso e a da sócio interacionista.

Segundo Orlandi (1988), firmada na Análise do Discurso, em um sentido amplo, a leitura pode ser concebida como “atribuição de sentidos”, podendo-se, portanto considerar tanto os textos escritos como os orais, não importando ser a fala de uma pessoa comum da sociedade ou o enunciado de uma personalidade do mundo da escrita. Ela traz o termo leitura significando “concepção”, que deixa transparecer uma noção de “ideologia”, de “leitura de mundo”. Em um sentido restrito, a autora apresenta leitura como “a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto” (p. 7), que dá abertura às várias leituras possíveis de um mesmo enunciado.

Já a sócio interacionista, em que se pauta a presente pesquisa, diz que uma concepção de leitura deve aceitar que um leitor, ao ler, o faz com determinado foco, ou intenção, de forma ativa. De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”, pois todo leitor, ao iniciar um novo texto, já tem em mente o que busca.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também trazem uma definição similar, admitindo a importância da compreensão e interpretação a partir de objetivos, mas defendem,

também, a inclusão do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, autor e conhecimentos sobre a língua: “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 69).

Na mesma linha de pensamento, Koch e Elias (2011, p. 11) afirmam que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” e “uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”, demonstrando, assim, que consideraram que os sentidos do texto são construídos mediante a interação dos leitores/autores com o texto.

1.2. AS PERSPECTIVAS DE LEITURA

Ao se falar em leitura, há algumas perspectivas possíveis de serem analisadas. Segundo Leffa (1999), podemos classificar as linhas teóricas em três abordagens distintas, de acordo com as perspectivas, podendo ser perspectiva com ênfase no texto, perspectiva com ênfase no leitor e perspectiva interacional.

As abordagens que se ocupam da leitura na perspectiva do texto são as ascendentes. Nessa abordagem, concebe-se que a leitura dá-se por meio da extração de significado, realizando-se, apenas, a passagem do escrito para o oral (processo fonológico), em que se reconhecem letras e palavras. Esse processo de decodificação é considerado pelo autor como “processamento de baixo nível”. A leitura ocorre de modo linear da esquerda para a direita e de cima para baixo, palavra por palavra, sem omitir ou selecionar.

Nessa perspectiva, o texto é visto como um intermediário entre o conteúdo e o leitor, e deve ser escrito da forma mais clara possível, usando vocabulário comum, sentenças simples (curtas) e voz ativa, para que seja compreendido por todos os leitores. Dessa forma, o leitor mais proficiente seria o de maior domínio lexical, que pode ditar o conteúdo ao menos proficiente, como em uma “situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa” (LEFFA, 1999, p. 19).

Por outro lado, as abordagens descendentes, segundo Leffa, consideram a perspectiva do leitor, que não extrai significados, mas os atribui ao texto, baseando-se em seu conhecimento prévio. Nesse processo de atribuição de sentidos, por meio dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, a leitura realiza-se sem linearidade, por meio de

amostragem, em que o leitor levanta hipóteses e, então, confirma-as ou não. Com relação a essa perspectiva, Leffa ainda acrescenta que ler é usar estratégias, é prever, é conhecer as convenções da escrita. Além disso, para ele, a leitura depende mais de informações não visuais do que visuais e que o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas.

Leffa não julga essa perspectiva coerente, uma vez que, na medida em que o significado não está no texto, mas é atribuído unicamente pelo leitor com base em sua vivência, não há significado errado. Ao não haver consenso, por exemplo, entre o significado atribuído por um aluno e pelo professor, prevalece o do aluno, que é o leitor. Isso possibilita que o aprendiz atribua um significado ao texto que não foi autorizado.

Nas abordagens conciliadoras, a perspectiva interacional, segundo Leffa, passa a considerar o processo interativo da leitura, em que o outro assume seu papel na atribuição de significado ao texto. Kleiman também considera a interação como fator primordial na compreensão leitora, pois, segundo a autora, o leitor aciona diversos saberes para que consiga atribuir sentido ao texto:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2013, p. 15).

De acordo com Leffa, sendo de caráter universal, a perspectiva interacional perpassou todas as linhas teóricas, algumas, porém, com maior ou menor ênfase. Desse modo, Leffa julga que, entre as linhas teóricas pelas quais passou a perspectiva interacional, convém citar a abordagem psicolinguística e a social. Na psicolinguística, duas propostas destacam-se: a abordagem transacional, na qual a leitura é concebida em um processo em que o “leitor transaciona com o autor através do texto”, causando mudanças no autor (ao escrever), no leitor (ao ler) e no texto (tanto ao ser escrito como ao ser lido); e a teoria da compensação, em que há a interação entre várias fontes de conhecimento. Nessa teoria, o leitor, ao encontrar dificuldade em uma das fontes, pode compensar com o conhecimento de outra ao, por exemplo, utilizar as pistas dadas pelo tópico, para compreender o significado de um vocábulo novo.

Além da psicolinguística, na perspectiva interacional, Leffa descreve o paradigma social, em que o significado não está apenas no texto ou no leitor, mas principalmente na interação social. O autor ainda acrescenta que, ao ocorrer a interação, as pessoas mudam e

acabam por mudar a sociedade com a qual interagem, no entanto, afirma, também, que a leitura, enquanto comportamento social, pode excluir os alunos ao propor-lhes textos para os quais não tenham os pré-requisitos necessários. Há, portanto, a necessidade de oferecer aos alunos textos que versem sobre realidades conhecidas por eles, ou que sejam preparados previamente com informações necessárias à compreensão do texto proposto, por meio de outras leituras, debates ou qualquer outra estratégia que lhes esclareça o conteúdo a ser abordado. Nessas seleções e preparo, não se pode deixar de considerar a condição de privados de liberdade, já que a leitura, como vimos, pode provocar essa transformação no leitor e na sociedade em que está inserido.

A perspectiva interacionista de leitura, segundo Solé, abarcando os pensamentos de vários teóricos, “é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p. 23). Com essa afirmação, a autora deixa claro que, ao ler, é necessário decodificar os signos linguísticos, na busca do objetivo a que o leitor se propôs, fazendo as inferências possíveis, com a união das informações trazidas pelo texto às que trazem armazenadas em seu conhecimento prévio, tendo a capacidade de aceitar ou refutar o que é colocado pelo autor.

1.3. ETAPAS DO PROCESSO DE LEITURA

Ao pensarmos em como a leitura ocorre, é importante reconhecermos que o processo se desenvolve por meio de etapas distintas. Menegassi (1995) descreve esse processo a partir de uma visão psicolinguística e o divide, tendo como base Cabral (1986), em decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação é imprescindível para que as demais etapas se processem. Ela se realiza por meio do reconhecimento dos símbolos escritos e sua relação com um significado e pode ser classificada em dois tipos, que seriam a decodificação em um nível fonológico, fazendo-se a ligação do fonema com o grafema, e a decodificação relacionada à compreensão, na qual o leitor consegue identificar o sentido das palavras, mesmo que desconhecidas, por meio do contexto na qual se apresentam. Esta última depende de uma certa maturidade leitora que torna o indivíduo capaz de relacionar os signos aos seus significados e que decorre de experiências anteriores com a leitura, diferenciando-se da primeira em que, mesmo sendo

capaz de transpor os signos escritos para o oral, não é garantia de que se perceba a sua relação com o significado.

A segunda etapa, que ocorre após a decodificação, é a compreensão. Nessa fase, o leitor deve ser capaz de captar as informações, utilizando-se dos conhecimentos que já possui sobre o assunto. Para isso, faz-se necessário que o leitor domine as regras da língua escrita e do gênero textual em questão, para que consiga compreender a temática e as intenções do autor ao escrever o texto. Essa fase da compreensão, Menegassi divide em três níveis: literal, inferencial e interpretativo.

Segundo o autor, no nível literal, o leitor se detém na “leitura superficial” do texto, captando as ideias ali contidas. Quando atinge o nível inferencial, o leitor passa a retirar informações que não estão no nível superficial, mas que são deduzíveis por meio de incursões. Esse processo torna o leitor mais capaz de buscar novas informações no texto, pois amplia seus esquemas cognitivos. Já no nível interpretativo, o leitor não se prende apenas ao que está no texto, mas faz ligações entre o que está escrito e seus conhecimentos prévios, que o transporá à etapa seguinte, a de interpretação.

A etapa de interpretação sucede a de compreensão. É nela que o leitor apresenta seu senso crítico, sendo capaz de julgar o conteúdo lido. Nessa etapa, assim como vimos no nível interpretativo da compreensão, o leitor relaciona os conteúdos do texto aos conhecimentos que já possui do assunto, no entanto a interpretação difere dessa etapa anterior por meio da ampliação desses conhecimentos e informações, que permitem a reformulação dos conceitos e a expansão de esquemas sobre o tema lido.

O autor acrescenta que a interpretação pode ser dirigida ou não, pois há textos em que as intenções do autor são colocadas de forma explícita, que acabam por dirigir a interpretação do leitor. Há outros, porém, em que as intenções do autor não se apresentam claramente, permitindo que o leitor tenha mais liberdade de interpretá-los. Nesse caso, no entanto, pode haver interpretações não pensadas pelo autor ao escrever o texto, sendo, portanto, necessária a consciência da polissemia do texto.

A quarta etapa, a da retenção, é aquela em que ocorre o armazenamento das informações na memória de longo prazo. Menegassi divide a retenção em dois níveis, a saber, um em que a retenção ocorre a partir da compreensão e outro em que acontece somente depois da interpretação. Como a interpretação é um processo mais amplo do que a compreensão, a retenção que ocorre após ela é mais completa.

De acordo com o autor, embora o processo de leitura se desenvolva em etapas, elas não são isoladas, não ocorrem de forma sequencial, mas se desenvolvem em conjunto,

permitindo ao leitor que, por meio da fusão consciente dessas etapas, confira sentido ao texto lido.

1.4. OBJETIVOS DA LEITURA

O papel social da leitura não pode ser menosprezado pelos professores, pois é, através dela, que o indivíduo adquire e transforma conhecimento, buscando o crescimento, o aperfeiçoamento, por meio de uma leitura que pode ter, segundo Geraldi (2013), quatro objetivos.

O primeiro objetivo descrito pelo autor é a busca de informações sobre um assunto de nosso interesse. “É o que se pode chamar de leitura-busca-de-informações.[...]. É o querer saber mais a razão que nos leva a buscar em outros suas posições, suas propostas” (p. 171-172), e esse querer descobrir mais sobre algo nos leva a outra compreensão, a qual utilizamos, mesmo que não de imediato, nem de forma definida.

Como segundo objetivo, o autor apresenta a leitura-estudo-do-texto, visando à busca não de uma informação em particular, mas de tudo o que pode ser extraído de um texto, em uma interação, entre autor e leitor, necessária à produção de sentido. De acordo com Geraldi (2013, p. 172), “posso ir a um texto para escutá-lo, [...] para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer”. Para ele, esse tipo de leitura também se pauta o “querer saber mais”.

O terceiro objetivo seria a leitura como pretexto, pois o ato de ler pode, também, ser usado como ponto de partida para a construção de um novo texto, ou seja, como pretexto, mas há de se ter o cuidado de não utilizá-lo apenas como fonte de enunciados a serem analisados sintaticamente, de forma descontextualizada. O autor nos adverte que “qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasiões para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua”, mas “a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas ... ilegitimam esta atitude de uso do texto” (GERALDI, 2013, p. 174).

Por último, como quarto objetivo, o autor diz que se pode, ainda, ser realizada uma leitura apenas por fruição, sem preocupações com buscas de informações ou outros estudos da língua, uma vez que “não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir” (p. 174).

Solé também se posiciona quanto aos objetivos de leitura, afirmando não ser possível elencar todos, devido à variedade existente. Segundo a autora, “haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos” (SOLÉ, 1998, p. 93). Ela, porém, apresenta

nove objetivos gerais que julga necessário serem trabalhados na escola por serem importantes para a vida adulta.

Como primeiro objetivo, Solé cita a leitura para obtenção de uma informação precisa. De acordo com a autora, essa leitura dá-se por um processo seletivo de busca por um dado específico, passando-se os olhos, em uma leitura rápida, em que as informações não necessárias são deixadas de lado. Como exemplo, a autora sugere a procura de um número em uma lista telefônica. Afirma, ainda, que esse tipo de leitura aproxima seu uso ao de contextos reais e que favorece o trabalho com aspectos importantes dentro e fora da escola, como a rapidez, por exemplo.

O segundo objetivo apresentado pela autora é a leitura para seguir instruções. Nessa forma de leitura, não se pode, como na anterior, desprezar informações. É necessário que o leitor compreenda todo o texto para que possa executar aquilo a que se propôs, sejam as regras de um jogo, uma receita culinária, ou uso de algum aparelho, por exemplo. Para a autora, trata-se de uma leitura significativa, uma vez que o educando precisa ler, compreender e, ao mesmo tempo, controlar sua compreensão (meta compreensão).

Solé apresenta, como terceiro objetivo, a leitura para obtenção de informação de caráter geral. Um processo no qual, ao ler, o leitor não se prende a leituras detalhadas, mas procura ter uma ideia geral do texto para, a seguir, decidir se quer aprofundar-se na leitura ou se passa adiante. É o caso da leitura de um jornal ou de matérias em que, dependendo das manchetes, do autor, do título, decide-se pela leitura ou não, de acordo com seus interesses e propósitos. A autora considera necessário que seja destinado um tempo maior de trabalho na escola com esse tipo de leitura, por ser importante para o desenvolvimento de um leitor crítico e tratar-se de uma aprendizagem que nunca termina.

Ler para aprender é o quarto objetivo apresentado pela autora. Trata-se da leitura em que se busca somar novos conhecimentos aos que já possui, por meio da leitura de determinado texto. Esses textos podem ser escolhidos pelo aprendiz ou determinados por outros, como é o caso de indicações por professores ou orientadores. Solé explica, ainda, que, nesse tipo de leitura, “o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se auto interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar...” (SOLÉ, 1998, p. 95). De acordo com a autora, na leitura para aprendizado, é importante que o aluno saiba o que se pretende que ele aprenda sendo, portanto, necessária clareza nas orientações para a leitura. Convém ressaltar que esse é o objetivo pretendido pela escola e pelos livros didáticos.

O quinto objetivo, ler para revisar um escrito próprio, é visto por Solé como ferramenta das pessoas que têm a escrita como instrumento de trabalho. A autora afirma que a leitura feita como revisão de seu próprio texto tem o mesmo caráter de controle que tem ao corrigir um texto de outro, não sendo, porém, a mesma coisa. Ao ler seu texto, o leitor precisa ver-se como escritor/leitor e, ao mesmo tempo, como o futuro leitor que lerá seu texto. Se o autor não conseguir colocar-se no lugar do futuro leitor, pode produzir um texto que não fique claro, pois tem em mente o que escreveu e o que queria dizer, mas isto pode não estar claro para um outro leitor.

Como sexto objetivo, Solé apresenta a leitura por prazer, não se demorando muito em defini-la, por considerar que “a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma” (SOLÉ, 1998, p.96), e que o importante, nesse tipo de leitura, é a experiência emocional que ela proporciona.

O sétimo objetivo elencado é a leitura para comunicar um texto a um auditório. É uma leitura que tem por finalidade a sua compreensão pelas pessoas a quem é dirigida. Muitos recursos são utilizados para que essa compreensão seja possível, como entonação, pausas, exemplos não lidos, ênfases em alguns aspectos. Solé esclarece que a leitura em voz alta exige a compreensão do texto, e que, se for realizada sem um conhecimento prévio, ao preocupar-se com entonação, clareza na dicção, o leitor terá deficiências na compreensão.

Os dois últimos objetivos descritos por Solé são, para ela, exclusivos da escola, embora todos os demais também devam estar presentes nas práticas escolares, porque a escola, muitas vezes, é o único local em que o aluno entra em contato com leitura. Ler para praticar a leitura em voz alta é apontado como oitavo objetivo. Nesse tipo de leitura, “pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com entonação requerida” (SOLÉ, 1998, p. 98). Conforme a autora, essa atividade é desenvolvida para somente praticar a leitura em voz alta, no entanto alguns professores, após a leitura, fazem perguntas para verificar a compreensão. De acordo com Solé, se além de ler bem em voz alta, o professor quer que o aluno compreenda o texto, deve-se oportunizar uma leitura silenciosa individual.

Como nono e último objetivo, Solé aponta a leitura para a verificação do que se aprendeu. De acordo com a autora, no contexto escolar, procura-se verificar a compreensão de um texto com perguntas após a leitura. No entanto, afirma que, em alguns casos, é possível que o aluno responda adequadamente às perguntas sem ter uma compreensão global do texto. Solé não questiona a eficácia dessas atividades em determinados contextos, mas afirma que a sequência leitura/perguntas/repostas “deve ser convenientemente planejada e que, mesmo

assim, permite-nos trabalhar apenas determinados objetivos e aspectos da leitura” (SOLE, 1998, p. 100).

Percebemos, com isso, que, independente do objetivo que se tenha, uma leitura sempre estará desempenhando um papel social, pois ela nunca acontece de forma solitária e sem um propósito definido. Kleiman (2013, p. 12) afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

A forma como a leitura é abordada na escola também deve ser analisada com afinco. Um dos problemas que o trabalho com leitura em sala de aula enfrenta é a proposta de leitura sem um propósito claramente definido. Na maioria das vezes, as atividades iniciam-se com “Leia o texto a seguir...” e não se esclarece o objetivo primeiro da leitura.

Kleiman deixa isso claro, ao afirmar que:

Assim encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (KLEIMAN, 2013, p. 32).

Percebemos, então, que é preciso suscitar uma necessidade de atingir um objetivo para que a leitura não seja vazia, mas uma leitura em que, interagindo com o autor, o leitor consiga encontrar sentido no texto.

Segundo afirma Kleiman (2013, p. 38),

... a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

Uma opção seria o adulto fornecer objetivos para a leitura, procurando despertar o interesse do aluno para com o texto e dando pistas do que poderá ser o foco de sua atividade leitora, já que o aprendiz ainda não está maduro o suficiente para encontrar significado em uma leitura que lhe foi imposta, não tendo, portanto, propósito pessoal de fazê-la. Isso fica claro quando Kleiman diz que “o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos

artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno” (KLEIMAN, 2013, p. 38).

Essa estratégia se faz necessária para que, a partir dos objetivos sugeridos, o educando possa construir seus próprios propósitos com a leitura. Argumento este também defendido por Kleiman, ao afirmar que, “através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isso é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler” (KLEIMAN, 2013, p. 38).

1.5. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Faz-se, também, necessário conhecermos as estratégias mais utilizadas pelos alunos durante a leitura, para oferecermos apoio na busca do conhecimento necessário para uma vida em sociedade, principalmente quando se trata da aquisição do domínio da língua falada e escrita.

As estratégias que se usam ao aprender algo podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são aquelas que se referem à apropriação e armazenamento da informação pelo aprendiz, de forma mais ou menos inconsciente. Já as metacognitivas são as estratégias utilizadas pelo educando para planejar, monitorar e regular sua própria forma de pensar (DEMBO, 1994).

Leffa (1996) afirma que, segundo Brown (1980), as atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência e as metacognitivas atuariam em um nível mais consciente.

Quando o foco é leitura, a metacognição diz respeito ao monitoramento que o aprendiz faz da própria compreensão. Ao ler um texto, por exemplo, na busca de determinada informação, o leitor está utilizando uma estratégia cognitiva. Ao perceber que não compreendeu parte do texto e decidir que precisa reler com mais atenção, está usando uma estratégia metacognitiva, pois é o momento em que o leitor deve pensar sobre a forma como lê, procurar qual foi a dificuldade e escolher a estratégia que utilizará para resolver o problema surgido.

Quanto a isso, Leffa diz que

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em

determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p. 46).

Leffa, porém, preocupa-se com essa divisão em consciente e não consciente por não se ter muito claro o que é ou não consciente. De acordo com o autor, as atividades consideradas cognitivas deveriam ser apenas aquelas que o leitor faz de forma automatizada, mas, muitas vezes, algumas atividades são classificadas como cognitivas, ou seja, atuantes abaixo do nível da consciência, embora exijam, para serem resolvidas, um nível mínimo de consciência.

Para sanar essa dúvida, o autor sugere não utilizar o critério de consciência para definir-se uma atividade como cognitiva ou metacognitiva, mas, sim, uma divisão conforme o tipo de conhecimento necessário para se desenvolver a atividade, a saber, conhecimento declarativo e conhecimento processual.

O conhecimento declarativo faz parte das atividades cognitivas, é aquele em que o sujeito tem consciência da atividade a ser desenvolvida. Sabe o que tem que fazer e tem capacidade de fazê-lo.

No conhecimento processual, pertencente às atividades metacognitivas, o indivíduo não só sabe o que tem que fazer, mas também tem consciência de que sabe, ou do grau de seu domínio daquele conteúdo. O aluno tem consciência do produto do conhecimento que almeja e tem, também, conhecimento do processo que utilizará para chegar a esse produto. Para Leffa, essa atividade consciente é uma espécie de avaliação da própria forma de pensamento do educando. Não podemos deixar de salientar, neste momento, a importância desse desenvolvimento da leitura da palavra, como forma de melhorar a leitura de mundo dos adolescentes infratores, que são o foco desta pesquisa.

Como exemplo dos dois tipos de atividade, Leffa cita uma leitura de um romance, em que o leitor, absorvido pela trama do enredo, não se dá conta da forma em que sua leitura está sendo realizada, pois ela ocorre de forma automatizada. Porém, ao surgir um problema na compreensão, o leitor percebe que não entendeu algo e precisa voltar e reler alguma parte. O autor explica que “a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva” (LEFFA, 1996, p. 50).

Kleiman (2013) também esclarece as diferenças entre os tipos de atividades, dizendo que, ao ler um texto, quando este atende às nossas expectativas, ocorre o processo de nível cognitivo, automatizado; mas quando não atende ao que esperamos, precisamos uma monitoração mais consciente, de forma não automatizada, em busca da compreensão textual.

A consciência metalinguística, segundo Solé (1998), não se inicia com as atividades escolares de apropriação da leitura, mas se desenvolve desde muito cedo, antes da alfabetização. A autora salienta que o envolvimento com a leitura, por meio do ouvir textos lidos por outros, comentários acerca do que foi lido, atenção aos sons, observação de gravuras e estabelecimento de relações com os enunciados e perguntas realizadas faz com que a criança vá desenvolvendo sua concepção de leitura desde muito jovem. Sendo, portanto, importantíssima a experiência com a leitura que a família proporciona à criança, refletindo-se na sua futura relação com linguagem oral e escrita.

1.6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Quanto a estratégias de leitura, Solé (1998) considera importante que ocorram durante todo o desenvolvimento da atividade leitora. Ela sugere que examinemos as estratégias divididas de acordo com o momento em que elas podem ser desenvolvidas: antes, durante e depois da leitura, embora não sejam atividades estanques, pois, muitas vezes, o momento a ser trabalhado é passível de mudanças.

Como atividades para serem realizadas antes de se iniciar a leitura, Solé (1998) recomenda trabalhar a motivação, os objetivos de leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

A autora defende que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentidos” (SOLÉ, 1998, p. 91). Ela explica que, para ser motivado, o leitor precisa sentir-se desafiado, o que leva à necessidade de propor leituras de textos menos familiares ao aluno.

Solé também considera mais motivadoras as situações mais reais, em que a criança pode ler por prazer, como nos momentos em que recorre à biblioteca.

Importante, também, para a autora, é que seja oportunizado ao aluno o contato com atividades, através das quais, ele compreenda o texto sem a necessidade de oralizá-lo, podendo concentrar-se na leitura de forma silenciosa, sem a pressão de ouvintes. Solé não vê razão para fazer com que o aluno ouça a leitura de um texto que ele mesmo tem em mãos.

A afetividade do aluno em relação à língua escrita também é apontada pela autora como influente na motivação, fazendo-se, portanto, necessário que os progressos da criança

sejam valorizados. A certeza de que será capaz de realizar a atividade leitora proposta é outro item importante para que a criança não se sinta desmotivada.

Os objetivos da leitura a ser realizada devem, segundo Solé (1998), estar claros ao aluno antes de iniciar a atividade proposta. Não vamos retomá-los aqui, visto que já os esclarecemos no subitem “Objetivos da Leitura”. Queremos apenas, neste momento, enfatizar a importância de que os propósitos da atividade devem ser expostos antes do início da leitura, por serem eles que “determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo. Isto é, a compreensão de texto” (pp. 92-93).

A autora acrescenta que ativar o conhecimento prévio sobre a temática do texto a ser lido é um dos pontos a serem trabalhados antes da leitura. No entanto, ela pondera que isso deve ser dosado porque, se o leitor não tem os requisitos necessários, pode não encontrar sentido no texto, todavia, se já conhece tudo sobre ele, o ler torna-se enfadonho e sacrificante, já que, segundo Solé (1998), “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto” (p. 103).

Como sugestão para que o aluno recorra ao conhecimento prévio, a autora sugere que se dê alguma explicação geral sobre o texto a ser lido, que ajude os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto e que os incentive a exporem o que já sabem sobre o tema.

O estabelecimento de previsões sobre o texto, para a autora, pode ser feito a partir da exploração da superestrutura, dos títulos, das ilustrações, dos cabeçalhos, entre outros possíveis. Isso pode ocorrer diante de qualquer texto, independente de seu gênero ou tipologia.

A promoção de perguntas dos alunos sobre o texto é eficaz na medida em que, ao não se limitar a responder perguntas, mas interrogar e autointerrogar-se, torna o indivíduo responsável pelo seu processo de aprendizagem. De acordo com Solé (1998), “quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto” (p.110).

Não menos importantes para a compreensão, são as atividades a serem desenvolvidas durante a leitura, pois, segundo Solé (1998), “a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do leitor – ocorrem durante a própria leitura” (p. 115). A leitura compartilhada é uma das atividades que, entre todas as outras, auxilia o aluno a compreender e usar as estratégias para compreensão de textos.

Entre as estratégias sugeridas pela autora a serem desenvolvidas durante a leitura compartilhada, temos: formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o

que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto. Essas atividades, de acordo com Solé, “devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor (...) para as mãos do aluno” (p. 120).

No caso da leitura autônoma do aluno, o professor pode oferecer situações que o levem a utilizar as estratégias pretendidas. Por exemplo, podem-se incluir questões ao longo do texto que o faça tecer previsões sobre o restante da leitura. Algumas informações incorretas podem estar presentes no texto para que o aluno tente localizá-las ou apresentar lacunas para que preencha, com o objetivo de levá-lo ao controle da leitura. O aluno também pode ser instruído a resumir parágrafos, após a leitura do resumo dos outros parágrafos do texto, para que compreenda a estratégia e dela se utilize em suas próximas leituras.

Embora, segundo Solé (1998, p.138), não seja “possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, ela traz algumas estratégias para depois da leitura. A primeira é o trabalho com a ideia principal, já que “encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deveria ser ensinado” (SOLÉ, 1998, p. 138). Para isso, a autora sugere que o professor explique aos alunos em que consiste a ideia principal e a utilidade de saber encontrá-la; que recorde o porquê de lerem o texto; que ressalte o tema; que informe ao aluno, enquanto lê, o que é mais importante e que, ao final da leitura, se discuta o processo que foi seguido.

1.7. LEITURA E IDEOLOGIA

Ao tratarmos do ensino da leitura, não podemos deixar de levar nossos alunos a perceberem que todo texto, oral e escrito, traz uma ideologia, pois cada indivíduo possui um sistema de ideias, de crenças, valores e convicções no qual se pauta ao relacionar-se em sociedade por meio da linguagem.

Quando falamos ou escrevemos, não iniciamos nosso discurso do nada, já que toda gama de valores e de regras faz parte de nossa história e nos leva a aceitar ou refutar determinadas ideias. A ideologia concebe-se, assim, em uma forma de compreender a realidade, observando-a de determinada posição social para, a partir daí, tomar as decisões.

Podemos encontrar o conceito de ideologia em vários autores. Para Marx e Engels (1974), a ideologia resulta de uma visão fragmentada da sociedade, que surge de uma

separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, originando, assim, a dominação entre as classes sociais por meio de uma camuflagem da realidade em prol dos interesses da classe dominante.

Outra definição vem de Freire (1996), que associa a ideologia com a ocultação da realidade e com uma forma de distorcer os fatos para justificar a tomada de decisões.

Já para Chauí (2001, p. 108),

a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador.

Segundo a autora, a ideologia deve esclarecer as diferenças que existem na sociedade, sejam elas sociais, políticas ou culturais. Sua função seria, portanto, romper com as diferenças de classes e permitir que os indivíduos encontrem sua identidade social.

Temos que ter em mente, também, que nosso dizer não é originalmente nosso, mas está firmado em muitos conceitos que nos fazem pensar e agir da forma como o fazemos, como fomos preparados para fazer, mesmo que de forma inconsciente. Isto nos dá a sensação ilusória de que somos originais em nossa fala, pois “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 1988, p. 18).

Por isso, ao tratar-se de compreensão textual, precisamos levar em conta que todo texto é reflexo da ideologia do autor, uma vez que ele escreve a partir de determinada posição social e se completa na leitura com a interação entre essa ideologia e a ideologia do leitor, que também ocupa uma posição na sociedade. É o que percebemos em Orlandi (1988, p. 18), ao afirmar que “todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação.” A autora diz ainda que “o(s) sentido(s) de um texto está(ao) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem)” (p. 12).

Essa ideologia é bem visível no discurso por meio da escolha vocabular que a deixa transparecer, mesmo que de forma discreta. Devemos, por isso, preparar nossos alunos para perceber essa ideologia presente nos textos, por meio da opção das palavras, para que, além de reconhecer, possam também utilizá-las, de forma adequada, em suas próprias produções,

orais ou escritas, dando o sentido que realmente pretendiam ao texto, sem deixá-lo ambíguo, nem possibilitar uma interpretação avessa à esperada.

Esse domínio é necessário por ser, por meio da linguagem, que o indivíduo pode reconhecer-se como parte da sociedade em que está inserido e com ela interagir, de forma crítica e consciente. É o que também afirma Orlandi (1999, p. 46), quando diz que “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

Após tratarmos da importância da leitura e de como se desenvolve o processo de sua aprendizagem em sala de aula, julgamos necessário investigar, no próximo capítulo, o que os autores dizem a respeito dos gêneros e tipologias textuais.

2. GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIA TEXTUAL

A comunicação entre os indivíduos sempre foi uma necessidade humana. Toda a interação social ocorre por meio da linguagem, e esta se organiza em função do objetivo pretendido, sob forma de práticas comunicativas, ou seja, textos orais e escritos.

Essas práticas comunicativas, de acordo com suas características recorrentes, são denominadas gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2000, p. 5), “é impossível não se comunicar por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Bakhtin (1997, p. 279) define os gêneros de acordo com o uso em sociedade, afirmando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso”.

Há uma grande diversidade de gêneros textuais, que se explica na necessidade de o ser humano organizar suas atividades em formas de comunicação de acordo com sua prática social, já que, para Marcuschi,

gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

Há, porém, uma certa confusão entre a definição de gêneros textuais e tipologia textual. Há autores e livros didáticos que denominam determinados gêneros de tipos. Quanto a isso, Marcuschi (2002, p. 25) afirma que “em geral a expressão ‘tipo de texto’ muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto”.

Para Marcuschi (2002, p. 23), os gêneros são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, e composição característica”.

Os tipos de texto, porém, são definidos como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). O autor afirma

haver somente cinco tipos textuais, que são narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Todos os tipos de texto podem estar presentes nos diversos gêneros que são utilizados em nosso relacionamento social. Podemos citar, por exemplo, uma reportagem, que pode abranger diferentes tipos de texto. Pode trazer uma narrativa, uma parte descritiva, uma argumentação a favor ou contra as ideias expostas e, até mesmo, expressões injuntivas ou exposições.

Bakhtin (1997) faz uma divisão dos gêneros discursivos em duas classes, a saber, os gêneros primários, que são aqueles que surgem de forma espontânea, como um bate-papo, uma conversa telefônica; e os secundários, que não surgem espontaneamente, mas são produzidos propositalmente, como os artigos, romances, produções científicas, entre outros.

O autor ainda revela três características responsáveis pelo surgimento de cada gênero: o conteúdo, delimitado pela esfera social; o estilo, cujos recursos são escolhidos de acordo com a necessidade temática; e a construção composicional, que depende do propósito do autor.

Assim, tornam-se inúmeros os gêneros textuais. De acordo com nossa necessidade, escolhemos o gênero que servirá para nossa intenção comunicativa, levando-se em conta a temática e a interação entre os interlocutores.

Se toda a comunicação social, como já mencionado, dá-se por meio de gêneros textuais, torna-se óbvia a necessidade de trabalharmos com nossos alunos para que se apropriem desse conhecimento. Isso porque, para que saibam escolher a forma adequada de se manifestar em cada situação do convívio em sociedade, eles precisam ter armazenadas, em suas mentes, as propriedades e as características de cada gênero, ou, pelo menos, daqueles que mais lhes ajudarão na interação social.

Quanto à necessidade dessa armazenagem, temos o apoio de Koch (2009, p. 54), ao afirmar que “construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, caracterização e função.” Essa competência nos orienta quanto ao quê escrever ou falar, como e para quem. Assim, o aluno será capaz de perceber que a comunicação não pode ocorrer da mesma forma em distintos ambientes e situações.

É necessário, portanto, que nossas aulas ofereçam oportunidades para que os alunos conheçam a heterogeneidade de textos, dos mais diversos gêneros, como forma de torná-los capazes de ler e produzir, oralmente ou por escrito, de forma proficiente. Nesse sentido, Suassuna diz que

Os trabalhos com os gêneros – muitos deles produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, inclusive os que aparecem nas diversas mídias – constituiria uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Assim caberia à escola e aos agentes de ensino fazer deles objetos privilegiados de ensino (SUASSUNA, 2008, p.117).

Para que atinjamos esse objetivo, é necessário que se propicie um trabalho com as várias possibilidades de um único gênero, ou seja, as várias situações de interação em que podemos lançar mão de um gênero, respeitando as peculiaridades de cada situação; e não focar em uma estrutura rígida, com limites bem marcados, como receitas prontas de como produzir-se determinados gêneros. Como explica Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. O mais importante é sua função social e não a forma como é escrito ou colocado no suporte.

Quanto a isso, Marcuschi (2003, p. 1) considera que o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade” e traz sua definição:

Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 1).

O suporte, por sinal, deve ser trazido para a sala de aula, tanto quanto possível, para que, nele, o aluno desenvolva o trabalho com o texto, pois, ao ser lido no livro didático, extraído de seu suporte, o aluno fica impossibilitado de realizar muitas inferências que seriam perceptíveis em sua forma original.

Embora haja estudos referentes à análise dos gêneros, ainda encontramos muitos que se preocupam somente com a estrutura. Precisamos fazer com que nossos alunos compreendam como os gêneros atuam na sociedade, explorando as recorrências em determinadas esferas sociais e situações de comunicação, tanto de gêneros conhecidos pelos aprendizes como os que lhes são estranhos.

Faz-se necessário, também, conscientizar os alunos da dinamicidade dos gêneros na interação social, uma vez que há alguns que caem em desuso e novos gêneros vão surgindo, na proporção em que a sociedade também vai se transformando e novas tecnologias vão surgindo. Conforme explica Marcuschi (2002, p. 21-22), “os gêneros textuais são fenômenos

históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas que se desenvolvem”.

Para que todo esse trabalho com os gêneros seja desenvolvido com propriedade, necessita-se, também, uma atenção à formação dos professores. Eles precisam ter conhecimento científico e domínio do uso dos diversos gêneros, bem como estratégias de ensino para que consigam levar os alunos ao seu uso adequado.

Koch (2002, p.55), tendo por base Schneuwly, afirma que

O ensino de gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer - muito mais do que os outros tipos de maestria - intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Importante, também, ter em mente a relevância do preparo do professor para que possa oferecer apoio do no trabalho com a língua relacionada aos diversos contextos situacionais, dando uma conotação mais positiva e dinâmica à aula, ao trabalhar-se com situações realísticas e concretas:

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p.41).

Ao se falar do trabalho com gêneros textuais, são vários os autores que defendem o desenvolvimento de sequências didáticas para a melhor compreensão de cada um deles. Podemos citar, entre outros, a opinião de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. E acrescentam que as sequências didáticas permitem aos alunos conhecer novas práticas de linguagem ou que apresentam maior dificuldade.

Os autores propõem um modelo de sequência didática para que o trabalho com gêneros obtenha êxito. Segundo eles, o trabalho deverá ser organizado em apresentação da situação, produção inicial, três módulos em que o gênero é trabalhado e uma produção final.

Na apresentação da situação, os alunos tomam ciência do projeto de comunicação a ser realizado na produção final, bem como do trabalho a ser desenvolvido, especificando o gênero, os interlocutores, a forma da produção e os participantes do projeto.

Com a primeira produção, espera-se que os alunos produzam um texto do gênero a ser trabalhado a partir dos esclarecimentos do professor. A partir dessa produção, o professor tem condições de reconhecer o estágio em que seus alunos se encontram e pode planejar as atividades interventivas necessárias.

Nos módulos, orienta-se trabalhar com os problemas encontrados nos textos da primeira produção, fornecendo subsídios para que os superem. Os alunos, ao encerrar os trabalhos com módulos, devem também ser capazes de falar sobre o gênero, utilizando-se de um vocabulário próprio, conhecido pela classe e pelos professores.

Na produção final, os alunos têm oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos durante o trabalho em módulos, permitindo ao professor a realização de uma avaliação do tipo somativo.

Pensamos em investigar, no próximo capítulo, o que a teoria diz sobre os sujeitos que são alvo dessa pesquisa, os adolescentes que se encontram privados de liberdade por estarem em conflito com a lei.

3. ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Os sujeitos desta pesquisa são adolescentes que se encontram privados de liberdade por terem cometido algum ato infracional e que, em sua maioria, estavam evadidos da escola ou a frequentavam muito irregularmente, com defasagem de idade/série, por problemas de indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou uso de entorpecentes. Por isso, consideramos importante uma breve definição do termo adolescente.

De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2006), adolescente é o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade. Segundo Piaget (2002), porém, o que diferencia a criança do adolescente é que este já é capaz de compreender pela teorização, libertando-se da necessidade da observação dos fatos para concluir seu pensamento; ele já é capaz de realizar o pensamento “hipotético dedutivo”, tirando, assim, suas conclusões de hipóteses. O autor define essa capacidade como “libertação do pensamento” e salienta que essa nova possibilidade de agir de forma espontânea confere-lhe certo “poder” imprevisto que, às vezes, o faz agir de maneira abusiva.

Pensando na condição de privados de liberdade em que se encontram os adolescentes alvos desta pesquisa, buscou-se auxílio no pensamento de Volpi (2001), que afirma que, em geral, a sociedade mobiliza-se quando há uma criança ou adolescente indefeso a ser protegido ou ajudado. Mas afirma também que, em se tratando de adolescentes em conflito com a lei, mesmo estando necessitando de auxílio ou proteção, não encontram o mesmo apoio, não se leva em conta sua condição de adolescente, são rotulados delinquentes, perigosos, infratores, acentuando ainda mais o quadro de violência em que se encontram.

O autor percebeu, por meio de pesquisas, que há três mitos criados sobre a condição do adolescente infrator. O primeiro é que há um hiperdimensionamento do problema, pois cidadãos comuns dizem que milhões de adolescentes cometem crimes e que a tendência é piorar, no entanto os dados mostram que, comparando-se com infratores adultos, prova-se que a prática de atos infracionais graves por adolescentes é reconhecidamente menor.

O segundo mito é o da periculosidade. A sociedade diz que os adolescentes seriam propensos a praticar infrações cada vez mais graves, contudo as mesmas pesquisas, segundo o autor, mostram que a maioria dos crimes por adolescentes é praticada contra o patrimônio e uma pequena porcentagem contra as pessoas.

O terceiro mito é o da irresponsabilidade do adolescente quanto ao seu delito. Muitos afirmam que os adolescentes ingressam na vida do crime devido ao abrandamento da pena por

serem menor de idade. Porém, segundo Volpi (2001), há uma confusão entre inimputabilidade penal e imputabilidade, pois o fato de ser inimputável não quer dizer que não será responsabilizado, já que o adolescente infrator é punido com medidas socioeducativas e até com privação de liberdade. De acordo com o autor, em nenhuma sociedade onde foi testado, foi comprovado que o agravamento das penas reduziria a prática de delitos.

Ao organizar sua obra, Volpi (2001) procura evitar cair nos dois extremos correntes sobre a questão. Procura não considerar os adolescentes infratores apenas vítimas, produtos do meio e nem unicamente problema de caráter, má índole e personalidade propensa ao crime do adolescente.

Contradizendo os mitos, podemos dizer que os adolescentes são, sim, responsabilizados por seus atos. Quando provado algum delito praticado por um menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, em seu artigo 112, da lei 8069/90, as medidas socioeducativas aplicáveis:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviços à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semi-liberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.” (BRASIL, 2006, p. 39)

Entendemos que todas essas medidas só podem ser determinadas por um Juiz, segundo a gravidade do ato praticado. Em se tratando de advertência, nos casos mais simples e assim entendendo o Juiz, esta será reduzida a termo e assinada.

Havendo crime contra o patrimônio, pode ser determinado que o adolescente ou a família restitua o que fora subtraído ou danificado. Caso se comprove a impossibilidade do cumprimento dessa medida, ela deverá ser substituída por outra adequada. Nos casos em que se recomenda a prestação de serviços, esta será gratuita, por no máximo seis meses e prestada em escolas, hospitais, entidades assistenciais entre outras. Sempre serão respeitadas oito horas diárias sem prejuízo da frequência escolar (utilizando-se o contraturno e os finais de semana).

Quando houver maior necessidade de um acompanhamento do adolescente, a medida mais provável é a da liberdade assistida, que poderá ter a duração de seis meses. Nesse caso, será designado um profissional para esse acompanhamento, que deverá orientá-lo e inseri-lo, juntamente com sua família, em programas de assistência, quando necessário. Esse profissional também será responsável por garantir a matrícula do adolescente, frequência e

aproveitamento escolar em estabelecimento de ensino oficial, acompanhando o adolescente à escola e orientando os responsáveis quanto aos documentos necessários. Tal acompanhamento faz-se necessário, também, porque, muitas vezes, as escolas negam a vaga, devido aos problemas de indisciplina ou violência já causados por esse adolescente, havendo, às vezes, a necessidade de uma ordem judicial para que a escola efetue a matrícula. Além da reinserção na escola, o profissional responsável deve orientar o jovem para uma profissionalização e/ou ingresso no mercado de trabalho, sendo necessário prestar relatórios sobre seu desenvolvimento.

Há também a semiliberdade, em que o jovem passa a noite em instituição apropriada e, durante o dia, participa de atividades externas, sendo obrigatórias a escolaridade e a profissionalização, situação que também é acompanhada por um profissional, como no caso da anterior.

Nos casos de delitos mais graves, envolvendo violência ou ameaça à pessoa, reincidência, descumprimento de outra medida anteriormente determinada ou risco para o adolescente, a medida socioeducativa pode ser a internação, que constitui a privação de liberdade, devendo ser reavaliada a cada seis meses e não podendo, em nenhum caso, ultrapassar três anos.

Essa medida deve ser cumprida em instituição educacional exclusiva para adolescentes. Nestas instituições, embora estejam privados de liberdade, os adolescentes têm todos os seus direitos garantidos pelo ECA. Eles têm atendidas todas as suas necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde física e mental, educação e atendimento espiritual. Dentro das unidades socioeducativas, os adolescentes contam com profissionais de várias áreas: assistente social, educador social, psicólogo, pedagogo, professores, enfermeiros, entre outros. Em caso de problemas de saúde constatados pelos enfermeiros, o adolescente é acompanhado por um educador social ao atendimento médico em hospital ou posto de saúde. São também levados, conforme agendamento, para realizarem tratamento dentário. Recebem ainda semanalmente, embora não ininterruptamente, a visita de autoridade religiosa (padre ou pastor) para atendimento espiritual. Dão continuidade a seus estudos orientados por professores pertencentes ao quadro próprio do magistério do Estado e realizam cursos profissionalizantes dentro das dependências da unidade. Os adolescentes que não oferecem risco de tentativa de fuga nem de atos violentos podem fazer cursos fora da unidade, acompanhado por um educador, desde que haja aprovação do Juiz. Esses cursos externos são oferecidos por meio de parcerias com outras instituições.

A cada seis meses, os profissionais encaminham relatórios do adolescente para o fórum, onde o Juiz analisa e decide se continua cumprindo a medida de internação, substitui a medida por outra ou se o devolve ao convívio social.

3.1. CAUSAS DOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DO ADOLESCENTE

Neste estudo, também se faz necessário um entendimento dos problemas comportamentais que levam o adolescente a apresentar desvios importantes no comportamento. Para se esclarecer isto, pode-se encontrar auxílio nos pensamentos de Ballone (2004), que, ao tratar da passagem para a adolescência, diz que, quando o indivíduo entra na puberdade, inevitavelmente ocorrerá um confronto, pois seu ego se deparará com forças contrárias e, se isto acontecer de forma saudável, será transformado em um crescimento positivo, um amadurecimento que será importante para a formação de sua identidade.

No entanto, o contrário também pode ocorrer, conforme afirma o autor: “caso o confronto migre para o trauma, perderá seu valor e o processo todo perde sua função, apenas dando lugar à mágoa e ressentimentos que normalmente se descarregam sob a forma de agressão, raiva, disputa, etc.” (BALLONE, 2004, p. 1). Ele explica, ainda, que o Transtorno de Conduta, chamado delinquência, é considerado um quadro psíquico complicado, porque leva o indivíduo a um padrão repetitivo de comportamento antissocial, agressivo e desafiador e pode ser assim diagnosticado quando esse quadro persiste por mais de seis meses.

Ballone e Moura (2004) comentam que a conduta agressiva comum em crianças é influenciada por fatores individuais (sexo, idade, condição biológica e cognitiva), familiares (vivência, interação entre membros) e ambientais (televisão, videogames, escola, situação socioeconômica). Porém, os autores afirmam que, “embora esses três fatores (individuais, familiares e ambientais) sejam inegavelmente influentes, eles não atingem todas as pessoas por igual e nem submetem todos à mesma situação de risco” (BALLONE; MOURA, 2004, p. 1).

Ballone e Moura (2008) teorizam, também, sobre alguns problemas emocionais que podem ocorrer durante a adolescência, sobretudo sobre psicose. Esta é considerada um dos mais preocupantes transtornos da adolescência, conforme esclarecem os autores:

A adolescência é um período de profundas mudanças internas e externas do organismo global, física e mentalmente. É também a idade predileta para a

eclosão da maioria dos transtornos emocionais. Entre os transtornos emocionais da adolescência o mais temido é a psicose, tanto por sua gravidade e impacto que produz no entorno do paciente, quanto pelo prognóstico e necessidade de tratamento imediato (BALLONE; MOURA, 2008, p. 1).

Os estudiosos fazem uma analogia entre as condutas agressivas de adolescentes e as atitudes que demonstravam quando crianças mais jovens:

Os adolescentes e jovens que se destacam pela hostilidade exagerada, podem ter um histórico de condutas agressivas que remonta a idades muito mais precoces, como no período pré-escolar, por exemplo, quando os avós, pais e amigos achavam que era apenas um “excesso de energia” ou uma travessura própria da infância (BALLONE; MOURA, 2004, p. 1).

Esses problemas comentados, muitas vezes, têm como consequência o uso de drogas, que torna o quadro mais complexo e de difícil reversão. A adolescência é a fase da vida em que há mais propensão ao ingresso no mundo das drogas. Para comprovar, citamos dados estatísticos da Subsecretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Esportes de Minas Gerais – Sedese, por meio dos quais, conclui-se que os usuários de drogas atendidos pela instituição iniciaram-se no mundo dos entorpecentes por volta dos quinze anos de idade. Destes, cerca de dez por cento ingressou um pouco mais cedo, antes dos onze anos, e menos de um por cento usou pela primeira vez depois dos quarenta (SEDESE, 2005).

A Sedese apresenta, ainda, três motivos principais para o ingresso dos adolescentes no mundo das drogas. O primeiro apontado é a influência dos amigos, pela necessidade de ser aceito e pertencer a determinado grupo; como segundo motivo, aparece a curiosidade e, por último, os problemas familiares, tão comuns nos dias atuais em nossa sociedade, enfrentados pelos adolescentes.

A partir desses dados, podemos perceber a importância de cuidar-se da saúde mental dos indivíduos desde crianças. Os pais, às vezes, até percebem quando algo no comportamento do filho não está dentro da normalidade, mas se negam a admitir e não procuram ajuda de um especialista, por medo do preconceito que o filho poderia enfrentar. Quando resolvem procurar por auxílio, muitas vezes, já é um tanto quanto tarde, visto que o adolescente já adotou uma conduta antissocial como parte de sua identidade, tornando-se muito mais difícil e demorado o tratamento.

3.2. A EDUCAÇÃO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

3.2.1. Educação de Jovens e Adultos

Como os adolescentes que são objeto desta pesquisa recebem o ensino nos moldes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, buscamos uma obra que tratasse desse assunto. Moreira (2004), em seu livro que fala dos alunos da classe trabalhadora e de seus professores, comenta sobre a dificuldade do professor de escola pública para ensinar aos alunos de setores populares, acabando por propiciar uma educação elitista. Segundo ele, a necessidade de reduzir o problema implica em reestruturarem-se os cursos de formação de professores, cujos currículos vêm sendo questionados.

O autor propõe discussões e princípios partindo de dois pontos: “a concepção de currículo como uma seleção arbitrária de um conjunto mais amplo de possibilidades” e “a necessidade de considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares” (MOREIRA, 2001, p. 39).

Moreira (2004) afirma ser necessária uma discussão sobre a questão do trabalho com a pluralidade cultural, buscando-se a aceitação das diferenças: cultura rica/pobre, saber complexo/simple, saber teórico/prático. O autor salienta que o professor deve acreditar na capacidade de aprender do aluno, independente de sua origem, superando seus preconceitos. Precisa levar-se em conta a cultura do aluno da classe trabalhadora, no entanto não se deve supervalorizar a cultura popular nem a erudita, ainda que seja evidente que as variedades linguísticas internalizadas nos alunos não têm sido valorizadas.

Os professores têm privilegiado a língua padrão, reforçando a relação entre linguagem e poder. Moreira acredita que, se não aceitarmos a língua falada pelo aluno, não podemos partir de suas experiências no processo de ensino-aprendizagem. O autor salienta, ainda, que este é um tema que deve ser abordado no curso de formação para professores.

Ainda falando da EJA, Freire (2005) trata das mudanças sofridas no conceito de Educação de Jovens e adultos no Brasil e na América Latina, afirmando que o conceito de educação de adultos se aproxima do conceito de educação popular, pois a realidade exige mais dos educadores em relação à competência científica e sensibilidade. O educador não pode preocupar-se apenas com os procedimentos didáticos e com os conteúdos, sem levar em conta a cotidianidade dos alunos.

O aluno deve ser visto como sujeito cognoscente, que vive em busca de algo e que não depende exclusivamente da interferência do professor. A educação deve superar o sabor do senso comum por um saber mais crítico. Freire fala ainda sobre a dimensão global da educação popular:

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (FREIRE, 2001, p. 17).

Quem também comenta, com muita propriedade, sobre a EJA é Gadotti (2005), afirmando que, para o sucesso da EJA, é interessante que o educador não seja do “próprio meio”, e precisa ser avaliado através da mudança na qualidade de vida trabalhada. Segundo Gadotti (2000, p. 280), “é preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais”. Ele diz que os educadores que não são do meio devem investigar e respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto, não deixando desvalorizar o pluralismo.

Gadotti e Romão (2005) dizem que é fundamental a universalização da educação básica escolarizada como fator de diminuição da mortalidade infantil, elevação da taxa média de vida, produtividade e socialização dos processos políticos. Os autores concluem dizendo que a EJA “é parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ela deve ser alvo, com todos os seus componentes estruturais por parte da população” (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 55).

Gadotti chama a atenção também para a qualidade que deve permear a EJA, como “modalidade de ensino voltado para uma clientela específica”, sendo este o caminho para a transformação da sociedade injusta e elitista para uma sociedade igualitária para todos.

3.2.2. A sala de aula

O espaço físico onde se desenvolvem as aulas em unidades de internamento difere em alguns aspectos das salas regulares. Algumas aulas acontecem em salas construídas para este fim, outras se desenvolvem em ambientes adaptados, como sala para atendimento ou da equipe técnica entre outros.

Em ambos os casos, o número de alunos é reduzido por questões de segurança dos professores e dos próprios adolescentes, pois podem surgir conflitos entre eles, tentativas de

fugas e rebeliões. Pelo mesmo motivo, os materiais utilizados nas aulas são adequados: lápis, borracha, canetas e qualquer outro material levado para a sala são contados e, ao final da aula, são recolhidos e conferidos.

Nós, professores, precisamos adequar nossas atividades a esse espaço. Temos como ponto positivo o pouco número de alunos atendidos em cada turno, o que nos leva a uma maior interação com cada um deles. Podemos conversar, criar vínculo afetivo, conquistar sua confiança.

Enquanto, na antiga escolarização, esses adolescentes, em sua maioria, participavam sem muito interesse, faltavam regularmente às aulas e, talvez por dificuldade de aprendizado ou por indisciplina, não conseguiam sucesso, dentro das unidades eles vêm às aulas motivados, pois é uma oportunidade de sair do alojamento, estar com os colegas e receber um atendimento individualizado do professor. Muitos deles se admiram da própria capacidade quando começam a entender os conteúdos, desenvolver as atividades adequadamente, conseguir boa pontuação nas provas e trabalhos.

Também consideramos importante, como professores, o respeito com que somos tratados pelos adolescentes. Não que não o mereçamos, mas por não percebermos esse respeito por muitos alunos das salas do ensino regular das escolas tradicionais.

Os adolescentes envolvem-se em todas as atividades que são propostas pelos professores com interesse. Tanto os conteúdos tradicionais como os projetos propostos são desenvolvidos de forma rica. Como não são muitos por turno e não enfrentamos problemas de indisciplina, o resultado sempre é melhor do que o previsto.

Apesar disso, há também alguns pontos negativos que temos que enfrentar como profissionais em salas de aula da privação de liberdade.

Temos que ter muita atenção no material que levamos para a sala de aula. Nem tudo que precisamos podemos levar devido às normas de segurança. Então, muitas vezes, temos que improvisar, substituindo um material por outro ou levando etapas prontas de determinados trabalhos. Não podemos, também, deixar nem um material esquecido em sala. Tudo tem que ser conferido antes da saída.

Material para leitura extraclasse é outro ponto que precisamos discutir frequentemente. Os professores não podem enviar regularmente materiais de leitura e estudo para os adolescentes sem comunicação e permissão prévias, pois, como são três adolescentes por alojamento e vários professores ministrantes, acaba por acumular-se muito material e, muitas vezes, extravia-se. Os alunos também dependem de ver o conteúdo todo exclusivamente em sala por não terem como pesquisar.

Apesar dessas dificuldades, é muito gratificante, para nós, professores, vermos os alunos empenhados nas atividades e progredindo na escolarização, demonstrando, muitas vezes, um interesse que não encontramos nos alunos de escolas regulares. É uma oportunidade para que esses adolescentes percebam que são capazes de aprender e de se desenvolver, tendo, assim, a chance de trilhar um caminho diferente ao sair da instituição.

Tendo em vista que os adolescentes dos CENSES são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos e que, portanto, utilizam o mesmo material produzido para a EJA, julgamos importante verificar como é trabalhada a leitura nessa modalidade. Para isso analisaremos, no próximo capítulo, o livro escolhido para o ano letivo de 2015 pelos profissionais do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) de Campo Mourão.

4. A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O livro didático tem sido um dos maiores apoios, quando não o único, a professores e alunos em nossas escolas. Ele, muitas vezes, é quem norteia o trabalho do professor e, em alguns casos, é a única fonte de pesquisa consultada pelos alunos, até mesmo a única fonte de leitura dos educandos.

Neste capítulo, apresentaremos a análise do trabalho com a leitura de textos no livro didático adotado para 2015, no CEEBJA de Campo Mourão, que será, portanto, também utilizado no CENSE da mesma cidade, instituição em que ficam privados de liberdade os adolescentes infratores, alvos desta pesquisa. Trata-se do livro *Educação de Jovens e Adultos*, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti, da coleção Tempo de Aprender, 3ª edição, da editora IBEP, São Paulo, 2013.

O material é estruturado em 4 volumes – 6º, 7º, 8º e 9º anos –, sendo cada um composto por sete disciplinas encadernadas em um mesmo volume: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Inglesa e Artes. Para a presente pesquisa, utilizaremos o Manual do Educador, que traz os quatro volumes de Língua Portuguesa em uma única encadernação, além do Manual Geral da coleção, do componente curricular e o Manual Específico para a disciplina de cada ano.

Antes de começarmos o trabalho de análise do livro didático *Educação de Jovens e Adultos*, abordaremos a definição de livro didático, suas funções e importância, segundo alguns teóricos.

4.1. O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sido um suporte importante para os professores do ensino fundamental e médio. Embora não seja a única fonte de informação para os alunos, ainda mais nessa era digital, não se pode negar o apoio que o livro didático dá aos educadores.

Lajolo traz uma definição e esclarece o porquê da importância deste material:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de

ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

A autora afirma que, apesar de não ser o único material do qual o professor possa fazer uso para o desenvolvimento de sua aula, ele é um fator decisivo para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Para Lajolo (1996, p. 5), “todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina”. A autora esclarece, também, que, pelo fato de o livro não ser composto apenas por linguagem verbal, todas as outras formas de linguagem que ele apresentar devem ser, na mesma medida, eficazes. Lajolo salienta, então, a importância de que a impressão, encadernação, ilustrações, diagramas e tabelas devem propiciar o enriquecimento do significado dos conteúdos representados por estes recursos.

De acordo com a autora, há livros didáticos que podem ser considerados bons e outros, ruins. Quanto a essa diferenciação entre eles, a autora afirma que

o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados (LAJOLO, 1996, p. 7).

Para desenvolver um bom trabalho com livros considerados ruins, a autora sugere uma leitura preparatória por parte do grupo de professores que trabalhará com o livro para que, juntos, pensem estratégias que possibilitem a criação de pontes entre o conteúdo informativo do livro didático e a realidade dos alunos. Chama a atenção, ainda, para a necessidade de o professor estar preparado para explicar as falhas contidas no livro inadequado, pois a firmeza com que o professor dirá que o livro está errado e administrar a explicação do que seria correto, é o que vai fazer com que o problema seja solucionado sem maiores complicações.

A autora pondera que o problema pode não estar em erros graves quanto ao conteúdo nele presente, mas que, “muitas vezes, o livro didático é inadequado pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere” (LAJOLO, 1996, p. 8). Nesses casos, a autora orienta que atividades sejam substituídas ou omitidas, podendo-se explicar ao aluno que a omissão do tópico ocorreu pela sua irrelevância. Assim fazendo, levará o aluno a uma participação consciente de uma atividade de leitura de forma crítica e ativa.

A autora acrescenta que não é só nos casos de uso de livros inadequados que o professor faz modificações nas atividades sugeridas, mas todos os livros podem ter suas atividades alteradas pelo professor, visto que

o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe (LAJOLO, 1996, p. 8).

Santos e Carneiro (2006, p. 206) também discorrem sobre esse assunto, dizendo que “o livro didático assume três grandes funções: a de informação, a de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior”. Quanto à função de guia do estudante, os autores acrescentam que o livro deve “permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento ou, ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real” (p. 206).

Com isso, percebemos a importância da escolha correta do livro didático que servirá de apoio à aprendizagem de nossos alunos. De acordo com Lajolo (1996, p. 4), “a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem”.

Os livros didáticos são enviados a todos os estudantes da escola pública do Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por meio de uma avaliação pedagógica, o programa elenca os livros que estariam aptos a serem utilizados em nossas escolas.

Para que cada escola possa fazer sua escolha, o MEC criou o Guia do Programa Nacional do Livro Didático, com o objetivo de auxiliar os educadores na decisão pelo livro mais adequado para a realidade de seus alunos por meio de critérios de avaliação e resenhas. Suas orientações dizem que “o livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições” (BRASIL, 2013, p. 1).

Este tem sido considerado, por alguns autores, um importante programa para suprir as necessidades de professores e alunos, pois faz com que a qualidade dos livros seja melhorada, na medida em que as editoras procuram adequar-se aos critérios e buscam uma boa avaliação do MEC, como explicam Rojo e Batista:

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (ROJO; BATISTA, 2003, p.41).

No entanto, em todo esse esforço, ainda não há a preocupação de produção de material didático para atender os educandos em privação de liberdade, respeitando suas limitações e especificidades. Por isso, há a necessidade de adaptação dos livros didáticos que estão em uso nas salas de aula do ensino regular ou da EJA. Sendo assim, estaremos, no próximo item, realizando a análise do livro didático *Educação de Jovens e Adultos*, adotado para o trabalho com os alunos do CEEBJA de Campo Mourão e, portanto, com os alunos do CENSE, cuja educação está veiculada à mesma instituição.

4.2. ANÁLISE DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O livro *Educação de Jovens e Adultos* pertence à coleção Tempo de Aprender, editado em São Paulo, pelo IBEP, em 2013, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti.

Os autores afirmam que estão calcados nas teorias de Bakhtin e de Paulo Freire, alegando estarem pautados na “concepção libertadora da educação” e “na concepção sociointeracionista da educação”, pois, segundo eles, esse “material didático considera o ato de ensinar a ler e a escrever como uma ação política, conforme a visão paulo-freiriana” (SILVA, SILVA; MARCHETTI (2013, p. 10).

Atestam, ainda, que a leitura não pode ser vista como uma forma de decodificação, mas que deve preocupar-se em desenvolver uma prática leitora permanente, que desperte o desejo de aprender, a busca de desenvolvimento, de autoconhecimento e consciência de poder influenciar o meio em que vive, possibilitando, assim, aguçar seu senso crítico e facilitar sua interação na sociedade em que está inserido.

Os autores alegam que sua intenção com esse material em questão é “contribuir para o desenvolvimento do letramento”, pois, segundo eles, pretendem fornecer subsídios para que os educadores possam levar os educandos a expressarem-se de forma clara e crítica, por meio

das diversas linguagens e estilos. Para atingir esse objetivo, propõem um trabalho com uma sequência didática, que, partindo do gênero, desenvolve-se por meio de atividades de leitura, de reflexão sobre a língua, de oralidade e de produção de textos.

Com relação ao trabalho com os alunos, as disciplinas são propostas em torno de oito eixos temáticos comuns a todas, distribuídos em dois a cada volume/série. No 6º ano, há uma unidade sobre identidade e outra sobre cidadania e leitura; no 7º ano, a primeira unidade tem como eixo temático o meio ambiente e a segunda, saúde e qualidade de vida; o volume do 8º ano traz, em sua primeira unidade, cidadania e cultura e, na segunda, cultura de paz; no 9º ano estão presentes os temas trabalho e consumo, na primeira unidade e globalização e novas tecnologias na segunda. Nos volumes destinados ao ensino da língua portuguesa, cada uma das unidades é subdividida em dois capítulos, totalizando quatro capítulos por série.

Pretendemos, nesta análise, abordar o trabalho de leitura realizado em três capítulos da coleção, o primeiro do volume do sexto ano, o quarto (último) do volume do sétimo ano, que está mais ou menos no meio da coleção, e o quarto (último) do nono ano. A escolha por esses três capítulos, em especial, deu-se pelo desejo de analisar o trabalho com leitura em diferentes momentos da fase II do curso fundamental e de saber se há uma progressão de dificuldades nas atividades propostas pelos autores. Procuraremos verificar que concepções de leitura estão presentes neles, se realmente estão embasados teoricamente, como afirmam seus autores, e que estratégias de leitura são contempladas. Analisaremos, também, se os textos e as propostas de trabalho são adequados ao ensino de leitura no contexto de privação de liberdade.

4.2.1 Análise do capítulo 1 do sexto ano: Um olhar para dentro de mim

A unidade 1, “Um olhar para dentro de mim”, do livro didático do sexto ano inicia-se com o tema identidade, com a sessão “*Pra começo de conversa*”. Para isso, os autores utilizam uma foto de Rafael Mulinare dos Santos, que apresenta uma pessoa observando uma imagem composta por rostos que fazem parte de um registro fotográfico de pessoas de variadas etnias e diversos lugares do mundo. Essa imagem faz parte de uma exposição chamada “Seis bilhões de outros”, que circulou por diversos países e veio ao Brasil em junho de 2011.

Figura 1: Foto de Rafael Mulinare dos Santos



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p. 11.

A partir dessa imagem, os autores instigam os alunos com algumas questões que visam levá-los a observar o outro, percebendo suas diferenças físicas e culturais e, na sequência, voltar o olhar para si.

As questões são as seguintes:

1. *A imagem traz pessoas de diferentes países. Que diferenças podem ser percebidas entre as pessoas representadas?*
2. *Ao observar esses rostos diferentes e de vários lugares, você se identifica, de algum modo, com as pessoas representadas?*
3. *Uma das maneiras de representar a identidade de alguém se dá por meio do conjunto dos seus traços físicos. Em sua opinião, que outros aspectos podem marcar a identidade de uma pessoa?*
4. *A leitura de um texto, a apreciação de uma obra de arte ou outra experiência pessoal já provocou em você a necessidade de olhar para si próprio?*
5. *Em sua opinião, é importante cultivar o hábito de olhar para os próprios sentimentos, comportamentos, gostos, julgamentos etc.? Por quê?*

Além disso, os autores trazem algumas sugestões para orientar e dar subsídios aos professores na condução da discussão. No entanto, essas orientações são impressas em letras muito pequenas e em cor azul muito clara, o que dificulta um pouco a visualização, e se estende pelo livro todo, no que diz respeito a orientações para o trabalho prático dos professores.

Consideramos positiva a introdução da unidade com um texto não verbal pertinente ao tema a ser tratado. Muitos são os comentários possíveis de surgir por parte dos alunos, que podem e devem ser aproveitados pelo professor, a fim de enriquecer a aula e a interação entre os educandos.

O primeiro texto do capítulo 1 da primeira unidade inicia-se com a letra de música *Caçador de mim*, de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá, que foi gravada por Milton Nascimento.

O texto é introduzido por uma atividade de pré-leitura, na seção *Antes de ler*, que se resume em três perguntas orais:

Leia apenas o título da canção a seguir e responda:

- a) Que palavras vêm ao seu pensamento a partir da palavra “caçador”? Você pode citar qualquer palavra que lembrar.*
- b) A expressão “caçador de mim” é estranha para você? Por quê?*
- c) Sobre o que você acha que o texto vai falar?*

Nas estratégias de leitura descritas por Solé (1998), há uma sugestão de sequência didática para a leitura que se encontra no final de seu livro. Essa sugestão de sequência propõe começar a compreensão textual com algumas questões orais anteriores à leitura. Percebemos com isso que explorar o título, os conhecimentos prévios sobre o assunto, seu sentimento a respeito e levantando algumas hipóteses sobre o teor do texto, conforme proposto pelos autores, é uma forma positiva de se iniciar o trabalho, pois irá motivar os alunos para a leitura e facilitar a compreensão do texto.

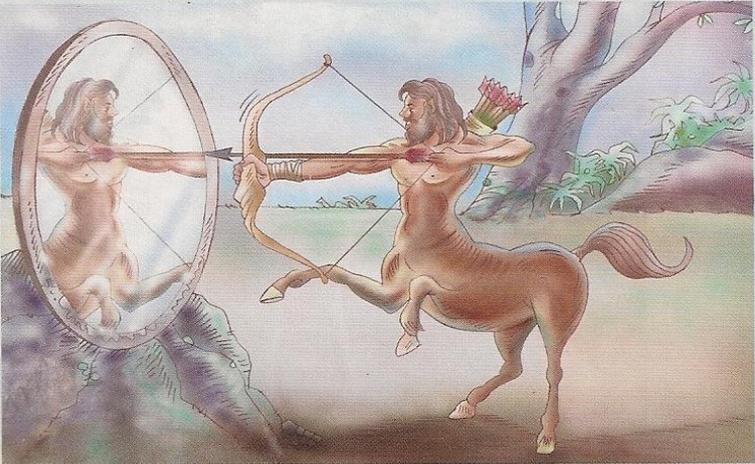
No entanto, a autora também considera que, nesse momento, é importante deixar claro qual é o texto e qual objetivo daquela leitura, quesitos estes que não foram explorados pela atividade em questão. Também poderiam ter proposto atividades, como valorizado por Solé (1998), para averiguar o conhecimento prévio dos alunos em relação à música, aos compositores, ao cantor, mesmo porque o livro não traz nenhuma informação sobre eles, nem mesmo sobre o contexto de produção.

Figura 2: Canção – Caçador de mim

Canção

Caçador de mim

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou **atroz**
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu caçador de mim
 Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu, caçador de mim



Educador, a ilustração que acompanha a canção traz uma figura mitológica: o centauro. Sugerimos que, além da leitura da letra da canção, explore também o significado da imagem que a acompanha. Os centauros, segundo a mitologia grega, viviam na Tessália e eram originários de duas famílias com características opostas. Uma delas gerou seres que representam o irascível, a força bruta, enquanto a outra deu existência a seres que representam o magnânimo, a força a serviço da bondade. Relacionada metaforicamente à letra da canção, a imagem do centauro diante do espelho faz alusão ao conflito entre o racional e o irracional vivido pelo ser humano. O trecho "doce ou atroz/manso ou feroz/eu caçador de mim" ilustra essa relação.

GLOSSÁRIO

atroz: espantoso, monstruoso, desumano.

Composição: Sérgio Magrão, Luiz Carlos Sá. In: Milton Nascimento. *Caçador de mim*. Ariola/Polygram, 1997.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p. 12.

Em seguida, vem o texto para leitura, acompanhado de uma gravura, sem nenhuma orientação para que os educandos o leiam, ficando a cargo do professor, que fica responsável, também, por explorar a ilustração. Para essa exploração, somente no suplemento do educador, é fornecido um comentário sobre a relação da gravura com o texto. Esse comentário não deixa de ser algo importante, pois, muitas vezes, o professor pode não perceber a intenção dos autores com aquela ilustração e pode não ter tempo de pesquisar a história da personagem representada (no caso, a figura mitológica do Centauro, que aponta um arco para a própria

imagem no espelho). Não é sugerido, também, que o professor vasculhe o conhecimento prévio despertado pela ilustração, embora possa fazê-lo por sua própria iniciativa.

A seguir, apresenta-se uma outra atividade, na seção *Por dentro do texto*:

1. *Leia em voz alta o trecho da canção que mais chamou sua atenção.*
2. *Em sua opinião, o que procura o caçador que fala no texto?*
3. *Há alguma palavra no texto que você não conheça? Procure descobrir o significado dela pela frase em que foi usada.*
4. *Leia os versos a seguir e responda:*

<i>Por tanto amor</i>	<i>A vida me fez assim</i>	<i>Manso ou feroz</i>
<i>Por tanta emoção</i>	<i>Doce ou atroz</i>	<i>Eu, caçador de mim</i>

- a) *Quais são as palavras de sentidos opostos que aparecem nesses versos?*
- b) *Você acha possível que uma pessoa seja ao mesmo tempo doce e atroz, mansa e feroz? Por quê?*
- c) *O que a canção transmite com o uso dessas palavras?*
5. *O que você acha que significa o verso “Fugir às armadilhas da mata escura”?*
6. *Você se identificou com o que é dito nos versos da canção? Fale sobre isso com seus colegas.*

Estas são as únicas atividades propostas a partir da leitura do texto. Os autores não apresentaram questões que levassem os alunos a compreender a letra da música. Observamos que a questão 1, que pede ao aluno que apenas leia um trecho em voz alta, é uma atividade superficial e sem objetivo claro. Os autores poderiam ter proposto, por exemplo, que os aprendizes explicassem o porquê de terem escolhido aquele trecho. Somente na questão 2, há uma proposta que os leva a perceber a busca do autoconhecimento tematizado pelo autor. Mas não há nenhuma que os faça refletir nos momentos bons, de amor e alegria, e nos momentos ruins, que inevitavelmente invadem nossa vida, e como costumam reagir frente às situações, “manso... feroz”.

As atividades poderiam ter explorado a necessidade de enfrentar os problemas, visto que esse enfrentamento foi proposto pelos compositores, quando dizem: “não correr da luta, esquecer o medo, abrir o peito”. Outro aspecto importante que os autores não aproveitaram para ser trabalhado a partir da música é a questão do sonhar, para que se tenha um objetivo a perseguir, como está posto nos últimos versos da canção.

Interessante, concordamos, foi chamar a atenção das antíteses presentes no texto, na atividade 4, em que se leva a pensar em qual efeito de sentido se consegue com essa oposição de ideias. É claro que a questão, proposta a alunos do início do sexto ano, deverá ser mediada pelo professor, para que a compreensão seja mais tranquila. Consideramos que a atividade 6 também foi colocada de forma apropriada. Por ser de base interpretativa, é importante que ela venha ao final das atividades, já que, após a compreensão do texto, fica mais fácil o aluno relacionar o tema sua vida particular.

Considera-se acertada a escolha do texto, visto que alunos da EJA já enfrentaram muitas situações na vida e, provavelmente, já devem ter tido dúvidas quanto ao que pensar de si mesmos, ainda que inconscientemente. E, ao voltar aos estudos, depois de anos afastados da escola ou de reprovações seguidas, é importante que percebam a necessidade de se autoconhecer, enfrentar seus problemas, sonhar, ter novos objetivos. Principalmente quando se trata dos adolescentes infratores, que, estando privados de liberdade, têm esse tempo longe da dinâmica da vida lá fora, para pensar, autoavaliar-se, reorganizar seus sentimentos, e pensar em novos caminhos para atingir seus sonhos, diferentes dos trilhados até o momento.

Não há, também, atividades que trabalhem as características do gênero música, do contexto de produção, veiculação, suporte, estrutura, interlocutores, dados biográficos dos compositores e do intérprete. Outro ponto negativo é que não há uma gradação na dificuldade das atividades.

Após alguns exercícios ortográficos, é apresentado um novo texto, na página 15. Trata-se de um trecho do romance autobiográfico *Cazuza*, que aparece com o título “A escola da Vila”. Nesse texto, Viriato Corrêa, conhecido pelo nome artístico Cazuza, narra sua mudança para uma vila pobre, mas que, para quem vinha de um lugarejo ainda mais humilde, foi algo maravilhoso. Ele faz uma descrição da pequena Vila e, em seguida, narra a forma como uma diretora, com auxílio de suas irmãs, movimentou a sociedade local para revitalizar a escola da cidade que estava abandonada por muito tempo e em condições precárias.

O texto é introduzido apenas com o comentário que diz tratar-se de um romance de Cazuza, publicado em 1938, e que traz as vivências do autor, relatando sua experiência com a escola. Percebemos que não há nenhum objetivo ou motivação para os alunos lerem o texto.

Sendo assim, retomamos a seguinte afirmação de Kleiman (2013, p. 38): “... a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”. Nesse sentido, antes de ser proposta a leitura, os autores precisavam ter despertado o interesse do leitor, a fim de que o aluno encontre um objetivo para realizá-la.

Figura 3: A escola da Vila

1 - Trecho de romance autobiográfico

A escola da Vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a Vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara, **acaçapada** e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio.

O que mais me encantou foi a escola.

Quando chegamos à vila, já haviam acabado as férias. Durante os quinze dias em que fiquei em casa curando-me das febres, eu via, da janela, as crianças passarem em grandes bandos, à hora em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou a minha cura.

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século.

Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater **jubilosamente**.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risinhosamente, como se já houvessem brincado comigo.

Eu que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da Vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite.

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças.

Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.

Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.

A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura.

Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música

Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo pra lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.

Vivia arranjando livros, papel e lápis nas casas comerciais para os meninos paupérrimos. Se um pai se recusava a mandar o filho à escola, corria a convencê-lo de que o pequeno nada seria na vida se não tivesse instrução.

Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada.

Era preciso dar aquilo um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém.

Ela trazia, como auxiliares, as suas irmãs Rosinha e Neném, ambas moças.

E as três deixaram o povo surpreendido: saíram de casa em casa a pedir auxílio para as obras, fizeram rifas, organizaram festas, leilões, bazares de sorte, tudo enfim que pudesse render dinheiro.

E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.

E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada.

Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas.

As paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo.

E tudo aquilo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha.

GLOSSÁRIO

acaçapada: escondida, encolhida.

jubilosamente: alegremente.

Viriato Corrêa. Cozusa. São Paulo: Nacional, 2004.

Na sequência, as atividades referentes ao texto, sob a denominação de “Por dentro do texto”, trazem algumas questões de compreensão literal, em que os alunos são levados a encontrar a resposta explícita no texto.

1. *O menino Cazuza ficou encantado com a vila Coroatá. O que mais o deixou maravilhado na Vila?*
2. *O que Cazuza sentiu quando entrou na escola no seu primeiro dia de aula?*
3. *Como Cazuza foi recebido por todos na escola?*
4. *Quando, em um trecho, indicam-se as características de determinados objetos – pessoas, coisas, lugares, animais etc. –, apresentando ao leitor de que modo eles são ou se encontram, temos uma **descrição**. No texto “A escola da Vila”, qual é a descrição que o menino faz da diretora?*

Ao propor essas questões, os autores aproveitaram para dar uma breve explicação de descrição. Havia outros trechos descritivos que poderiam ser explorados, mas este não parece ser o foco dos autores com essas atividades.

5. *Como estavam o prédio, as instalações e a conservação da escola quando Cazuza a conheceu?*
6. *O que dona Janoca fez para conseguir melhorias para a escola? Quem a ajudou?*
7. *Como ficou a escola depois da reforma?*
8. *Ao que Cazuza comparou a escola depois de reformada?*

Podemos perceber que, para resolver as atividades, os alunos precisam apenas localizar as respostas no texto, sem a necessidade de reflexões mais intensas. Sendo assim, identificamos, nessas atividades, uma etapa de leitura considerada, por Menegassi, como decodificação, que, na maioria das vezes, “... não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual” (MENEGASSI, 1995, p. 87). O autor ainda faz distinção entre decodificação fonológica, que não é o caso nesse momento, e decodificação relacionada à compreensão. Essa última é que percebemos nessas atividades, que, tão somente, torna possível perceber se o aluno leu o texto e o compreendeu, mesmo que na superfície.

Na questão 9, há uma gradação de dificuldade, pois faz com que o aluno precise realizar a comparação entre dois trechos distintos para tecer sua resposta:

9. *A visão que o menino tinha da escola foi sempre a mesma? Por quê?*

A seguir, nas questões 10 e 11, passa-se a trabalhar mais especificamente com o recurso da comparação, não se ocupando da leitura, propriamente dita, mas tomando a linguagem, em sua concepção, como forma de comunicação:

10. *Para demonstrar que a escola da Vila era muito diferente da escola que frequentou no povoado, Cazuzza faz uma comparação. Copie a frase que a expressa.*

11. *É comum, nos textos literários, os autores trabalharem as palavras para chamar a atenção do leitor. Enfatizam algo, criam imagens, efeitos sonoros. Observe o modo como a escolha de algumas palavras dos trechos a seguir contribuem para apresentar ao leitor a “imagem” do lugar antes e depois da reforma.*

[...] o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada.

[...] ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fadas. Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas aqui e ali, e jarras de flores sobre a mesa.

- a) *Sublinhe o trecho em que foi usada uma comparação para indicar a mudança do prédio.*
- b) *Copie do trecho as expressões que indicam aspecto oposto ao aspecto triste de um prédio mostrado no primeiro trecho.*
- c) *Assinale com um X a alternativa adequada. O trecho descritivo: “vasos de plantas aqui e ali, e jarras de flores sobre a mesa” revela que*
- a direção da escola não se preocupava com a decoração do espaço.*
 - o prédio ficou cheio de vida após a reforma.*
 - o espaço escolar foi transformado em um jardim.*

Percebe-se que, além de pedir que encontrem as comparações no texto, os autores procuram mostrar, nas atividades, como essas descrições comparativas marcam a mudança no ambiente da narração. No entanto, não oferecem ao aluno a oportunidade de refletir sobre o

que ocasiona essas mudanças, uma vez que só lhe é solicitado que sublinhe, copie ou assinale, sem permitir que se posicione frente ao texto.

A seguir, é proposta a leitura de um novo texto, uma autobiografia produzida por um aluno da EJA. Antes da leitura, os autores lançam três perguntas que visam despertar o interesse para o tema a ser tratado, sob o título “antes de ler”.

1. *Em sua opinião, que situações podem levar uma pessoa a abandonar os estudos ou a nem iniciá-los?*
2. *Sair do lugar de origem é sempre uma decisão que ocorre por vontade própria? Por quê?*
3. *Você considera importante as pessoas partilharem suas vivências com outras pessoas, escrevendo suas histórias de vida?*

Essas questões fazem com que os alunos ativem seu conhecimento prévio, suas experiências sobre o tema que será abordado. Trata-se de uma estratégia muito importante, já que, além de motivar os educandos, faz com que participem ativamente do processo, tirando a centralidade do professor, e contribuindo para a significação do texto a ser lido.

No entanto, com a variedade de contribuições que podem surgir, é necessário que o professor fique atento à direção do trabalho, para que o foco não se perca, como esclarece Solé (1998, p. 107), ao lembrar que Cooper (1990)

ressalta que as discussões sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de, no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara.

Devido a isso, a autora afirma, ainda concordando com Cooper, que, “depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Respeitando essa orientação, consideramos que as questões são pertinentes, pois, além de despertarem o interesse pela leitura, levam o aluno a pensar em seus valores e importância dada aos estudos, sobretudo no caso dos adolescentes sujeitos desta pesquisa que, em sua maioria, haviam desistido da escolarização antes ou ao entrar no mundo das infrações, drogas e criminalidade.

Figura 4: Autobiografia

2 - Autobiografia

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes.

Vivi minha infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual.

Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver.

Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiram dentro d'água.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não poderia continuar lá.

Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução.

Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria ficar mais trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui.

Algum tempo depois, resolvi morar sozinho.

Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados **há quatro anos**, ainda não temos casa, mas **brevemente** terminarei a construção.

Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno de EJA.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p.18.

Após a leitura do texto, os autores propõem uma atividade em que o aluno pode dar sua opinião quanto ao gosto ou aversão pelo texto e se justificar.

1. *Você gostou de conhecer a história desse aluno que resolveu voltar a estudar? Por quê?*
2. *Com base na leitura do texto, responda:*
 - a) *Por qual motivo você acha que o autor escreveu esse texto?*
 - b) *Você já havia lido algum texto parecido com esse? Em caso positivo, onde?*

Quanto à perspectiva de leitura adotada pelos autores, percebemos, com base nessas questões, a predominância da perspectiva do leitor (abordagem descendente), visto que descreve um processo em que o significado não estaria no texto, mas seria atribuído exclusivamente pelo leitor. Segundo Leffa (1996), nessa abordagem, “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles” (p.14-15). Sendo assim, qualquer resposta dada pelo aluno teria que ser considerada correta, mesmo não estando em acordo com o significado pretendido pelo autor, uma vez que a interferência do conhecimento prévio do aluno prevaleceria.

Depois, algumas questões tratam do gênero autobiografia e fazem a intertextualidade com o texto de Cazusa, buscando semelhanças e diferenças entre eles:

3. *Quais as semelhanças e as diferenças entre a história de vida de Cazuza e a de Severino?*

Consideramos uma atividade importante, porque leva os alunos a fazerem relações entre os textos e perceberem que os assuntos são retomados de diferentes formas. A presença de questões que busquem a percepção da intertextualidade é muito importante, pois, segundo Koch e Elias (2011, p. 86),

a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

A questão do discurso em 1ª ou 3ª pessoa também é levantada, propondo-se uma atividade em que o aluno seja levado a reconhecer o locutor e outra em que deve substituí-lo por outra pessoa do discurso:

4. *Quem fala no relato que você acabou de ler é um “eu” ou um “ele”? Identifique no texto as palavras que comprovam a sua resposta e copie-as no caderno.*
5. *Se o texto fosse escrito para contar a história de outra pessoa, que palavra o autor usaria no lugar da palavra “eu”?*

As atividades propostas pelos autores, na sequência do livro didático, dizem respeito à estrutura (prosa e verso) e à pessoa do discurso e, devido a isso, não serão analisadas, porque o foco desta pesquisa são apenas as atividades de leitura.

Um novo texto é proposto. Trata-se de um poema introduzido pela explicação de que, apesar de sua organização (texto poético), conta uma história de vida, como a autobiografia. No entanto, não há nenhuma atividade oral ou escrita para antes, durante ou depois da leitura referente a ele. Há apenas uma sugestão para que o professor dirija a leitura e comente quanto às características autobiográficas presentes no poema. Para o aluno, especificamente, não há nenhuma orientação para leitura ou atividades de compreensão, interpretação, vocabulário e, nem mesmo, é aproveitado para trabalhar algum conteúdo gramatical, como regularmente acontece nos livros didáticos.

Segue o texto.

Figura 5: Eu e meu campina

1 - Poema

Eu e meu campina

[...]	De variados formatos
Cresci entre os campos belos	Que pra mim são obras-primas
De minha adorada Serra	Sem nunca invejar as rimas
Compondo versos singelos	Dos poetas literatos.
Brotados da própria terra	[...]
Inspirado nos primores	
Dos campos com suas flores	

Patativa do Assaré. *Ispinho e fulô*. Fortaleza: UECE, 2001.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p. 20.

Os autores voltam a propor uma leitura de um novo texto, a Autobiografia de Patativa do Assaré, que traz algumas lacunas que devem ser preenchidas com advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Figura 6: Autobiografia

2 - Autobiografia

Autobiografia do poeta Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual, depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

dispunha de tempo para este fim. Desde _____ muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças etc. Com dezesseis anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo _____ eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha música, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando _____ completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e _____ não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando

[...] Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando

desde que _____ tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período de dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por dor-d'olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça no ano em que fui ao Pará.

Disponível em: <<http://blog.teatrodope.com.br/2007/07/06/autobiografia-de-patativa-do-assare/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p p.21, 22.

As atividades seguintes, sob o título “Por dentro do texto”, são de compreensão e de interpretação em que algumas levam os alunos a pensar em sua leitura para que as respondam com suas palavras, o que os leva à necessidade de compreensão. E outras que fazem com que o aluno reflita e busque, em seu conhecimento prévio, os subsídios para resolvê-las. Segundo Menegassi (1995), o leitor, nessa etapa, precisa dominar algumas regras da escrita e do gênero textual, para que consiga captar a temática e as intenções do autor ao produzir o texto.

Essas atividades são relevantes, porque a valorização da experiência de vida dos alunos é defendida por muitos estudiosos, como Kleiman (2013, p. 15), ao afirmar que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

As questões são as seguintes:

1. *Da leitura do texto, podemos saber como foi a infância de Patativa do Assaré. Com suas palavras, escreva como foi essa infância.*
2. *Patativa do Assaré tem outra atividade além de escrever poesia? Justifique a sua resposta com informações do texto.*
3. *Quando Patativa do Assaré começou a se interessar pela poesia?*
4. *Com base nas informações do texto, responda no caderno: você acredita que a relação de Patativa com os textos influenciou a maneira como poeta via e percebia o mundo? Por quê?*

Não parece muito lógico, só aqui na questão 4, os autores terem orientado que a questão fosse respondida no caderno, pois as anteriores também eram para serem respondidas por escrito e o livro é não-consumível. Essa informação estaria melhor colocada no início da atividade.

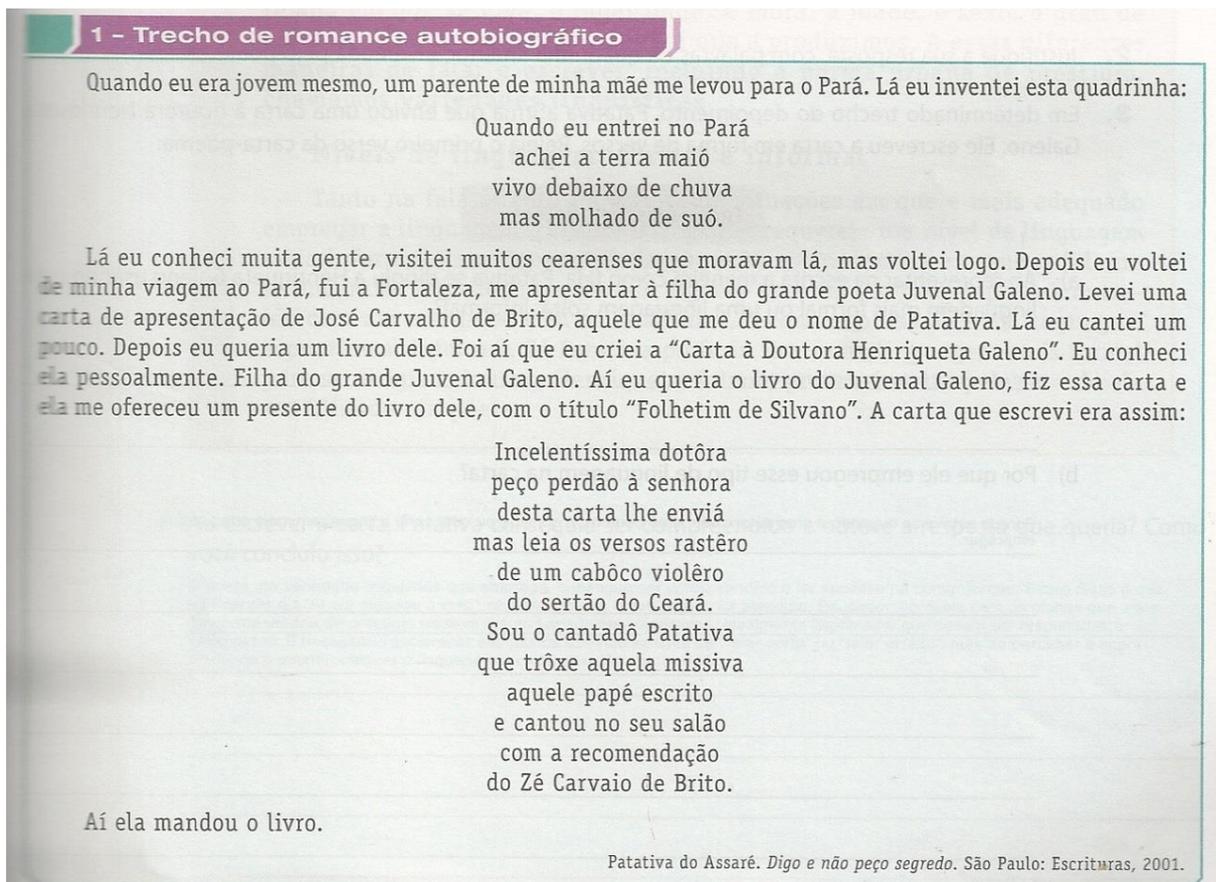
5. *Ao longo do texto, o poeta afirma que não passou muito tempo na escola. Mesmo assim, ele se tornou um poeta conhecido em todo o Brasil. Em sua opinião, o que contribuiu para que ele desenvolvesse a habilidade de escrever poesias?*

A questão 1 é para levantamento de conhecimento prévio; a 2 e a 3 são de compreensão com foco no texto, uma vez que não dá ao aluno a oportunidade de utilizar sua vivência ao respondê-la. Menegassi (1995) classifica esse tipo de compreensão como literal,

visto que exige do aluno apenas uma leitura superficial do texto, para que consiga captar as ideias nele contidas. Já as questões 4 e 5 são de interpretação, pois fazem com que o aluno reflita com base no texto lido, exercendo seu senso crítico e, por meio da relação de suas experiências com o conteúdo lido, amplie seu conhecimento de mundo.

Em continuidade aos exercícios, é proposta a leitura de mais um texto autobiográfico, em que os autores têm o objetivo de fazer com que o aluno perceba os regionalismos e as marcas de identidade presentes na língua, com o subtítulo “Ampliando o tema”. Percebe-se que o foco com essa leitura não é a compreensão ou a interpretação, mas, sim, aspectos da língua que não provocam a interação entre o autor e o leitor, buscando a construção do significado do texto.

Figura 7: Romance Autobiográfico



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 6º ano, p. 23.

Não é um grande problema que se utilize um texto para tratar de particularidades da língua, pois é, nos textos, que elas se realizam, no entanto não podemos ficar nessa

artificialidade sem procurar perceber o todo do texto, como afirma Geraldi (2013, p. 174), “qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasiões para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua”, mas “a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto”. Os autores poderiam acrescentar algumas questões, mesmo que para serem desenvolvidas de forma oral, mas que buscassem dar significado ao texto lido, não ficando uma leitura como pretexto.

Os autores encerram o capítulo com algumas atividades sobre a língua, tratando de regionalismos, formalidade e informalidade. Apresentam, ainda, um pequeno texto informativo sobre as variedades linguísticas, salientando a existência de uma língua de prestígio, sem deslegitimar as outras formas de falar e escrever.

Como atividade, são propostos alguns exercícios com regionalismos e a montagem de um varal literário com parlendas, adivinhas, pegadinhas e provérbios, que devem ser expostos junto com ilustrações e fotografias antigas.

Ao finalizar o primeiro capítulo do livro, tem-se a impressão de que foram propostos muitos textos para leitura, num total de seis. O primeiro foi uma música e todos os demais do gênero autobiografia, sendo um deles em forma de poema, com poucas atividades sobre cada um deles, não tendo sido explorados o suficiente. É claro que o trabalho com gêneros é uma forma correta de se tratar o ensino da língua em sala de aula. Confirmamos isso em Marcuschi (2000, p. 5), quando afirma que “é impossível não se comunicar por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. No entanto, a reincidência de tantos textos de um mesmo gênero torna o estudo cansativo, o que desmotiva esses alunos, já tão desestimulados com a educação escolar.

Percebemos que apenas alguns textos têm atividades antes da leitura, os demais são propostos de forma direta. Também não aparecem atividades para serem desenvolvidas durante a leitura, como recomendado por Solé (1998). Os textos parecem ser escolhidos para serem trabalhados com pessoas adultas, mais maduras, o que leva os alunos a não se sentirem motivados, além de que os objetivos, que poderiam incentivar sua leitura, não são apresentados de forma clara. As condições de produção dos textos também não são consideradas, parecendo que o texto fica meio solto, sem que os alunos consigam situá-lo em um contexto que facilitaria o trabalho de compreensão e interpretação. Nem mesmo informações sobre os autores são apresentadas, para que auxiliem a percepção da interação entre locutor e interlocutor.

4.2.2. Análise do capítulo 4 do sétimo ano: Viver com qualidade não tem idade

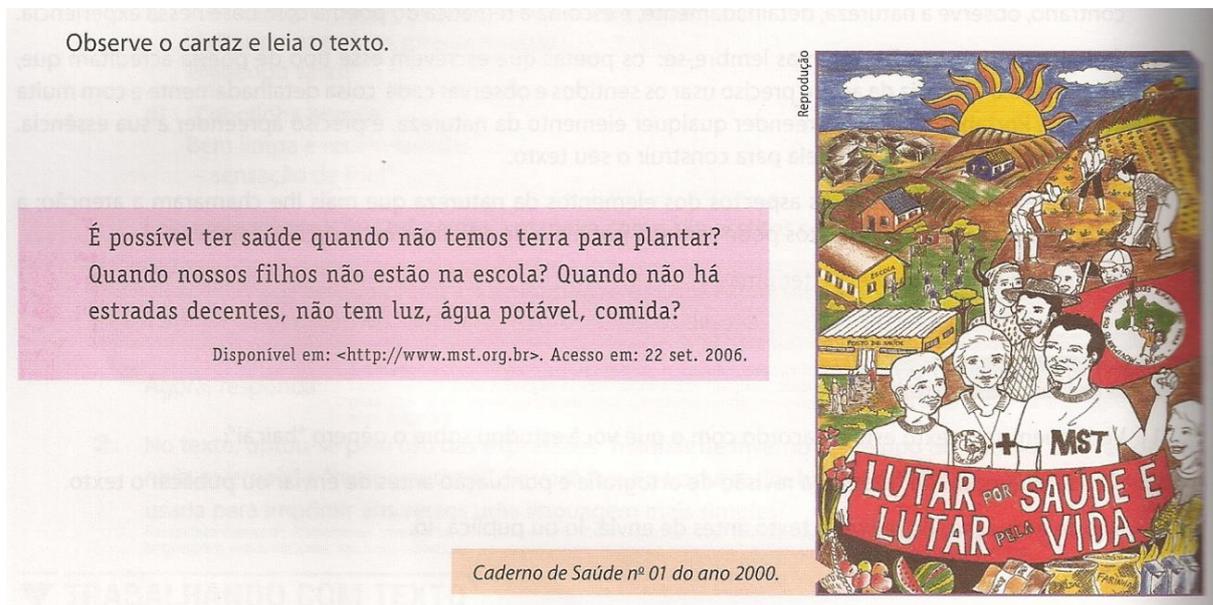
O capítulo 4 do livro didático referente ao sétimo ano tem como tema saúde e qualidade de vida, sob o título “Viver com qualidade não tem idade”. Considera-se um tema importante a ser trabalhado com jovens e adultos, que é para o público ao qual é destinado este material. Mas não deixa de ser, também, importante para o trabalho com os adolescentes privados de liberdade, que são foco desta pesquisa, pois estão em uma fase de suas vidas que, em sua maioria, já tomam suas próprias decisões e, no tocante à alimentação, saúde e qualidade de vida, têm falta de informação e demonstram pouca preocupação.

Esses adolescentes também fazem parte de uma porcentagem da população considerada grupo de risco, principalmente pelo uso de drogas, envolvimento em situações de violência, exposição a doenças sexualmente transmissíveis. Aliada a isso, há também a possibilidade de gravidez precoce de suas parceiras, que, muitas vezes, também são envolvidas nas drogas e criminalidade.

Nas instruções ao professor, em minúsculas letras azuis muito claras, os autores esclarecem que pretendem oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre o tema por meio dos gêneros “reportagem” e “receita”. Acrescentam que o foco no gênero reportagem será em leitura e que o gênero receita será desdobrado em receitas culinárias e receitas poéticas, cujas atividades serão em torno de leitura e produção textual. Propõem, ainda, que, ao final da unidade, seja organizada uma oficina gastronômica sobre a qual pode ser proposto que os alunos escrevam uma reportagem sobre os preparativos do dia e sobre o evento em si.

O desenvolvimento das atividades inicia-se pelo tópico “Pra começo de conversa”, que não é introduzido por nenhuma atividade que dê objetivo à leitura, que levante seus conhecimentos prévios ou esclareça as condições de produção, como propõe Solé (1998). Não há nenhuma atividade de motivação à leitura, pois apenas é solicitado que se observe a imagem, um cartaz do Caderno de Saúde nº 1 do ano 2000, que representa uma passeata de pessoas empunhando bandeiras e faixas, ostentando símbolos de movimentos sociais, com uma paisagem rural como segundo plano, e que responda as questões que seguem. No entanto, a imagem vem acompanhada de um pequeno texto estruturado sob a forma de perguntas que relacionam saúde a outros problemas sociais como educação, estradas, energia, água e alimentação.

Figura 8: Cartaz do Caderno de Saúde nº 1 do ano de 2000



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p. 66.

Esse pequeno texto que acompanha a gravura, em forma de perguntas, pode ser utilizado pelo professor para subsidiar uma discussão de forma bem tranquila, pois, ao lê-lo, por se tratar de indagações, os alunos, provavelmente, já vão respondendo e dando sua opinião. A qualidade de vida vista por esse prisma mais social, como o do cartaz, é pertinente aos adolescentes infratores, já que a maioria deles vem de uma situação de privação de seus direitos básicos desde a mais tenra idade, e, em quase sua totalidade, desconhece seus direitos e a forma correta de reivindicá-los. Essa situação de negação dos direitos é, se não a principal, uma das grandes causas de seu ingresso na criminalidade.

O fato de se utilizar uma imagem para introduzir o tema vem facilitar o início do trabalho, uma vez que, por meio do visual, a atenção dos alunos é captada quase que imediatamente. Ao abrir a página do livro, a gravura é o que será primeiramente percebida, mesmo antes de o professor iniciar a discussão.

A seguir, vêm as perguntas propostas pelos autores:

1. *Descreva o que você vê no cartaz.*
2. *Qual é o assunto da faixa que as pessoas seguram?*
3. *O que o texto ao lado do cartaz tem a ver com o tema “Saúde e qualidade de vida”?*
4. *Você concorda com os dizeres da faixa do cartaz? Por quê?*

5. *Você sabe como vivem os trabalhadores do campo em nosso país? Fale sobre isso com seus colegas. Se tiver algum conhecimento a respeito do assunto, conte para eles.*

As duas primeiras questões da atividade são de fácil resolução, na medida em que basta o aluno olhar a imagem e não terá dificuldade alguma para responder. Percebe-se, aqui, que não houve uma gradação da dificuldade em relação ao trabalho de interpretação de gravura, proposto no capítulo inicial da coleção, relativo ao sexto ano.

A questão 3 é pertinente, pois fará com que o aluno analise, utilize-se de seus conhecimentos prévios para que faça a relação entre a gravura e o tema cuja abordagem se inicia. As questões 4 e 5 são relevantes, no sentido de levarem os alunos a refletir e de possibilitarem a discussão do tema a partir da expressão de suas opiniões. No entanto, a 5 é uma questão mais voltada para os adultos da EJA, pois a maioria dos adolescentes internos nas instituições de privação de liberdade são oriundos do meio urbano e demonstram pouco conhecimento da realidade rural de nosso país.

A seguir, apresenta-se o tópico “Desvendando o tema”, em que os autores explicam ao aluno que ele terá a oportunidade de ler textos sobre jovens e idosos na busca pela qualidade de vida e propõem a leitura da reportagem “Gravidez precoce traz riscos a adolescentes”, extraída do diariodonordeste.com.

Os autores não fazem nenhuma atividade para levantamento de conhecimento prévio, motivação para leitura, construção de objetivos ou levantamento de hipóteses, embora afirmem estarem pautados em Solé (1998), que considera crucial essa abordagem inicial. Apenas pedem que os alunos leiam, discutam com os colegas e deem sua opinião. Acaba sendo um trabalho feito mecanicamente, uma leitura imposta, o que deve ser evitado, pois, segundo Solé (1998, p. 27), “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê”. Essas orientações da autora parecem não estar presentes nessa proposta.

Percebemos, também, que não há uma relação entre o cartaz que introduz a unidade, sobre a luta dos cidadãos pelo respeito aos direitos, com o tema da reportagem, gravidez na adolescência. O enfoque da unidade é a qualidade de vida, porém os autores poderiam fazer um comentário sobre alguma ligação entre os textos, para que os alunos percebam a lógica, se é que ela existe, na transição de um para o outro, evitando que se pareça um trabalho desarticulado.

Figura 9: Gravidez precoce traz riscos a adolescentes.

Reportagem

Gravidez precoce traz riscos a adolescentes

03.05.2010

Meninas do Interior iniciam precocemente a vida sexual e muitas delas tornam-se mães em gravidez de alto risco

Juazeiro do Norte. Nem sempre a informação como elemento preventivo para a gravidez na infância e adolescência funciona. A vida sexual de jovens e adolescentes, em nome da modernidade, está cada vez mais liberada e junto pode vir o filho inesperado. Uma mudança radical de vida, que começa no pré-natal. E o que é mais grave: a maternidade está cada vez mais perto da infância. Essa constatação tem surpreendido até mesmo os especialistas da saúde. Tem se tornado comum a chegada aos postos de saúde de mães de 11 a 13 anos.

Muitas vezes as filhas chegam às unidades de saúde acompanhadas da mãe. É que a maioria não sabe nem de que forma proceder em relação ao primeiro momento de agir como mulher. No Crato, foi criado o Centro Microrregional de Excelência à Assistência Reprodutiva (Cemear). Na unidade, são prestadas informações e oferecido acompanhamento médico das mulheres. A gravidez de alto risco é também acompanhada, principalmente de meninas pobres, que além de se deparar com o problema de receber a notícia do filho que chega numa hora adiantada, há a questão social. Muitas vezes o pai, também adolescente, deixa de lado a responsabilidade de assumir o filho. Essa realidade que é vista hoje no Brasil como grave problema social, tem se mostrado de forma frequente no interior do Estado.

Dupla tarefa

"A vida torna-se ainda mais difícil para a adolescente grávida que estuda e trabalha. Igualmente, essa situação não difere com relação ao jovem adolescente que se torna pai: ele se vê envolvido na dupla tarefa de lidar com as transformações próprias da adolescência e as da paternidade, que requerem trabalho, estudo, educação do fi-

O médico Johny Emerson, que atende casos de gravidez de risco no Cemear há quatro anos, considera alta a incidência de jovens que chegam grávidas ao local. [...] O médico já atendeu casos com meninas de até 12 anos. "Nosso atendimento de baixo e alto risco conta com cerca de 40 por cento de pré-natal de adolescentes. É justamente nessa idade que aparecem algumas complicações. Os extremos na idade da obstetrícia são as adolescentes e a partir de 35 anos", diz ele, ao acrescentar os cuidados que são dados a esses casos, especialmente, na região.

Riscos para iniciantes

Nessas fases, há exposições para problemas como diabetes estacional, pré-eclâmpsia (elevação da pressão arterial). Por não serem totalmente orientadas nessa idade, podem surgir casos de infecção. O corpo não está totalmente estruturado para uma grávida. São riscos para iniciantes. [...]

A maioria das pacientes, conforme o médico, é de meninas carentes. O que dificulta para elas, segundo o médico, é a falta de informação de como não engravidar. O acesso poderia reduzir esses índices em até 50% e evitar a taxa de cesarianas, que aumenta o risco de morbidade materna. A desinformação de como prevenir bate de frente com a grande quantidade de informação sobre sexo nos meios de comunicação, o que, para Johny Emerson, não era tão incisiva há 20 anos.

lho e cuidados com a esposa ou companheira", disse Lily Cristino, primeira-dama do município e que coordena projetos de ação social.

Ela destaca que Sobral mantém dois programas voltados para dar assistências a esses casos: "O trevo de Quatro Folhas" e o "Flor de Mandacaru", sendo este último com ações voltadas a gravidez precoce que busca oferecer diálogo,



Adolescentes chegam ao Cemear, do Crato, já grávidas. A desinformação contribui para a maternidade cedo.

A jovem A.T.S., 16 anos, do município de Tarrafas, vem ao Cemear fazer o seu pré-natal e já está no oitavo mês de gravidez. Quando soube que ia ser mãe ficou surpresa. Após um ano de namoro, já está casada. Na época, foi o próprio namorado quem informou aos pais da adolescente, antes de levar a confirmação para A.T.S. Ela diz que ficou com medo da reação dos pais, inicialmente.

"A gente chega até a pensar besteira nessa hora, não querer a criança. Mas meus pais me apoiaram e fiquei mais tranquila", diz ela, ao ver que foi muito cedo para engravidar. O apoio dos pais e do marido foi essencial para isso. Continua estudando e começa a estruturar uma vida de casaca. A mulher e a responsabilidade de casa e da família muda totalmente o que era sua vida de festas e divertimento antes da gravidez.

Atendimento

40% dos casos de alto risco atendidos pelo médico do Cemear, unidade do Crato, são de adolescentes, em sua grande maioria meninas em situação de desfavorecimento econômico.

[...]

segurança, afeto e auxílio tanto aos adolescentes envolvidos quanto à criança que foi gerada para que se desenvolvam saudavelmente.

"A proposta foi criar um espaço de escuta e discussão sobre a saúde do adolescente e do jovem", diz Lily Cristino.

Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=778758>>
Acesso em 7 out. 2012.

A seguir, os autores propõem algumas perguntas.

1. *De acordo com a reportagem, não é possível dizer que as adolescentes engravidam precocemente por falta de informação sobre a prevenção da gravidez. Sublinhe no texto o trecho que menciona esses estudos.*
2. *A reportagem tem foco em uma consequência da gravidez precoce. Identifique essa consequência e a verifique: o título da reportagem confirma esse foco?*
3. *Para desenvolver o assunto da reportagem, o texto está desdobrado em subtítulos: Riscos para iniciantes, Atendimento, Dupla tarefa. Localize em qual dos subtítulos aparece a fala de um entrevistado que se refere às mudanças que ocorrem na vida da jovem e também do jovem adolescente. Copie essa fala para confirmar sua resposta.*
4. *Em geral as reportagens abordam um tema e sustentam suas ideias em informações coletadas, confirmando-as com falas de especialistas. No caso dessa reportagem, uma das principais vozes de autoridade é a do médico Johny Emerson, que atende no Cemear. Sem copiar a fala do médico, explique de que modo a declaração que ele dá confirma o assunto principal da reportagem.*

As questões de 1 e 3 são de compreensão literal. O aluno precisa, tão somente, encontrar a resposta no texto. Já, na questão 2, além de encontrar a resposta explícita no texto, o aluno é levado a analisar o título e verificar sua relação com a informação lida, sendo, portanto de compreensão inferencial e, na 4, pede-se que o aluno encontre as palavras do especialista, mas que reescreva com suas palavras, o que torna as questões mais interessante e demonstra uma pequena gradação na dificuldade em relação às atividades do capítulo analisado anteriormente.

As atividades que se apresentam a seguir no livro didático são sobre discurso direto, gênero textual, pessoa do discurso e classe de palavras (numeral), sem foco em leitura, por isso não serão analisadas.

O próximo tópico que nos interessa, “Aprofundando o tema”, propõe a leitura de um novo texto, que é um trecho da canção “Perfeição”, do grupo Legião Urbana. Não há nenhuma atividade para a motivação da leitura do texto e, também, nada é falado sobre suas condições de produção, seus compositores, seu intérprete, a época em que foi gravada. Não são apresentados objetivos para a leitura e nem feito um levantamento do conhecimento prévio dos alunos.

Essas questões deveriam ser contempladas, como afirma Solé (1998, p. 40):

a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Isto nos leva a questionar, já que a leitura de Solé consta da bibliografia utilizada pelos autores para a confecção do livro aqui analisado, no entanto eles apenas sugerem, nas orientações ao professor, que, se possível, os alunos possam ouvir a música. Direcionada aos alunos, não há nenhuma observação.

Figura 10: Canção – Perfeição

Canção

[...]
Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar

Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar um coração
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos

Tudo o que é gratuito e feio
Tudo o que é normal

Vamos cantar juntos o hino nacional
(A lágrima é verdadeira)
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão.

Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso

Nosso descaso por educação

Vamos celebrar o horror
De tudo isso – com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção

Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está **dispersa**
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão

Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera —
Nosso futuro recomeça:
Venha, que o que vem é perfeição.

GLOSSÁRIO

disperso: desatento, distraído.

Renato Russo. Composição: Dado Villa-lobos, Marcelo Bonfatti e Renato Russo. *O descobrimento do Brasil*. EMI, 1995. Fragmento

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p. 72.

Nesse texto, assim como na imagem inicial (cartaz) e na reportagem sobre gravidez na adolescência, volta-se a tratar da qualidade de vida como um problema social. O foco a ser dado pelo tema não deveria ser este. Ou o tema poderia ter sido proposto de outra forma. Quando se fala em qualidade de vida, esperam-se textos que versem sobre hábitos que prejudicam nossa qualidade de vida e o que as pessoas poderiam fazer para conquistá-la. No

entanto, apresenta-se a culpa de toda uma sociedade, sem nenhuma sugestão de como cada um de nós podemos assumir nossa responsabilidade e fazer algo por nós mesmos e pela comunidade em que vivemos. Não deixa de ser um assunto importante a ser debatido, porém poderia ser introduzido sob outro tema. Após o texto, são apresentadas as seguintes questões:

1. Uma parte da canção aparece na cor azul e a outra, na cor laranja. Releia a primeira parte e faça o que se pede.

a) Assinale a alternativa correta:

Com a presença constante da palavra “vamos”, os versos da canção:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>fazem uma afirmação</i> | <input type="checkbox"/> <i>fazem um convite</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>colocam uma dúvida</i> | <input type="checkbox"/> <i>expressam uma aceitação</i> |

b) Os fatos da parte da canção escrita em azul denunciam algumas realidades, entre elas: a fome, um passado de absurdos gloriosos, a inveja, a intolerância, a violência, etc. Esses temas costumam aparecer em notícias de jornais? Explique sua resposta.

A atividade de número 1 é facilmente respondida sem a necessidade da leitura do texto, pois, no enunciado da alternativa *a*, aparece a palavra “vamos” e, com isso, a resposta já fica clara. A alternativa *b*, que pergunta sobre a atualidade e traz os assuntos já na própria questão, dispensa, também, a leitura do texto.

2. Agora releia apenas os versos escritos na cor laranja e responda:

a) É feito algum convite ou chamado nesses versos? Como você deduziu isso?

b) As ideias dessa segunda parte do texto são diferentes daquelas da outra parte? Por quê?

A alternativa *a* da questão 2 também é facilmente respondida, apenas lendo a primeira palavra do verso sugerido e não requer nenhum esforço mental do aluno, já no meio do curso fundamental. A alternativa *b* talvez leve o aluno a reler o texto todo, exigindo que confronte as duas partes da canção para responder.

3. Por que, ao final da parte da canção escrita em azul, a voz que fala no texto diz:

*Já que também podemos celebrar
A estupidéz de quem cantou esta canção?*

Assinale a alternativa que responde de modo adequado a essa questão.

- a) A voz que fala no poema concorda com a estupidéz de quem convida para celebrar a fome, a violência, a intolerância e tudo o que é ruim.
- b) A voz que fala no poema acha que todas as ideias dos versos escritos em azul são insensíveis, insensatas, absurdas e que é igualmente estúpido fazer tais convites ou celebrar tudo isso.

A questão de número 3 fará com que o aluno leia, analise, compare os versos e use seu conhecimento prévio para perceber a intenção do autor com a afirmação irônica.

4. *Você sabe o que é ironia? Quando dizemos alguma coisa, mas nossa intenção era dizer o contrário, usamos um recurso de comunicação chamado ironia. Com base nessa explicação, responda: a intenção da voz que fala no texto é mesmo celebrar a fome, a inveja, a intolerância, a violência, etc. ou não celebrar nada disso? Justifique sua resposta.*

Consideramos propício que a figura de linguagem seja trabalhada nesse momento, uma vez que os alunos que tiveram dificuldade de resolver a questão anterior terão suas dúvidas sanadas, dando a eles mais um recurso que auxiliará na compreensão de futuras leituras e que, também, poderão utilizar em suas produções orais e escritas.

5. *Leia o texto a seguir:*

Figura 11: Será que a velhice chegou?

Será que a velhice chegou?

<ul style="list-style-type: none"> — A saúde não está boa. — Não posso comer tudo o que quero. — Já não saio de casa para trabalhar. — O dinheiro está muito curto. — Parece que a minha opinião não tem mais tanto valor. — De repente não enxergo tão bem como antes. 	<ul style="list-style-type: none"> — Meu corpo mudou. — Os reflexos ficaram mais lentos. — Sinto preguiça de sair e procurar pessoas. — Que dificuldade é tomar um ônibus! — Perdi tantos parentes e amigos! — Sinto-me menos útil em casa.
---	---

Direito à velhice... Direito à vida. São Paulo: IBCCRIM, OAB.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p.73.

Trata-se de mais um texto que foi “jogado” aqui sem maiores preocupações. Não há indicativos das condições de produção, da autoria, das intenções, sabe-se apenas a fonte de onde foi extraído, que aparece ao final do texto. Nem mesmo o gênero está claro, uma lista de afirmações sem objetivos claros. Poesia? Denúncia? Anúncio? Monólogo? Lamentações? Para que o professor o trabalhe adequadamente, será necessária muita criatividade.

É importante lembrar também que, para Geraldi (2013, p. 180),

o conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funcionam como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos “válidos” que se dão como tais, mas também enquanto “modelos” a seguir enquanto forma de configurar textos.

Se nossos alunos forem basear-se nesse modelo apresentado, produzirão frases soltas, elencadas em forma de itens. Há a necessidade de, pelo menos, um parágrafo introdutório ou um subsequente para que uma estrutura, uma forma, seja visualizada. Vejamos como os autores o exploraram.

Agora, compare esse texto com os versos da canção:

<p><i>Vamos festejar a violência</i></p> <p><i>E esquecer a nossa gente</i></p> <p><i>Que trabalhou honestamente a vida inteira</i></p> <p><i>E agora não tem mais direito a nada.</i></p>
--

a) Relacione os dois textos e escreva, no caderno, um comentário a respeito do que eles querem dizer. No final do texto, dê sua opinião sobre as ideias de cada um deles.

Apesar de o texto ser colocado de forma displicente, o trabalho com a intertextualidade pode levar o aluno a uma comparação atenta e obrigá-lo a uma resposta pautada na leitura e na análise calcada em seu conhecimento prévio, o que está à altura do amadurecimento previsto para essa fase de aprendizagem.

Depois dessa atividade, os autores seguem com alguns exercícios gramaticais sobre verbos e locuções verbais, os quais não serão analisados pelo motivo já explicitado anteriormente.

A seguir, no tópico “Sua vez”, é apresentado um novo texto para leitura: “Bem-estar pertinho de casa”, publicado na internet, cujo tema é a “Academia Carioca da Saúde”. Novamente o texto aparece sem atividade de motivação para sua leitura, como nome do autor, especificação do gênero do texto ou dados sobre suas condições de produção. Apenas pede-se que leiam.

Figura 12: Bem-estar pertinho de casa

Bem-estar pertinho de casa

Criada pela Prefeitura, a Academia Carioca da Saúde é um dos destaques do Centro de Convivência do Idoso. O modelo tem como objetivo proporcionar mais qualidade de vida para a terceira idade

A cena de um idoso, sentado em casa vendo TV ou jogando dominó nas praças está se tornando cada vez menos comum. Isto porque quem alcança a melhor idade já tem acesso a programas exclusivos de saúde e de bem-estar que promovem qualidade de vida e integração, afastando o fantasma da solidão. O Centro de Convivência do Idoso, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil (SMSDC), é um exemplo de estímulo aos idosos do Rio.

Além do atendimento clínico e do encaminhamento a um especialista, se for o caso, o Centro oferece atividades multidisciplinares, círculos de leitura, aulas de dança, programação cultural, aulas de informática e fisioterapia.

Os alunos da Academia Carioca praticam atividade física gratuitamente todos os dias

Há 54 espaços atualmente e, até o final de 2012, o total será de 62 unidades no município do Rio.

A Academia Carioca da Saúde é uma das ações que funcionam dentro dos Centros de Convivência do Idoso. Segundo dados da SMSDC, mais da metade das pessoas que procuram pela academia têm mais de 60 anos.

Embora a maioria seja de mulheres, os homens já perceberam a importância da atividade física para ter boa saúde e, hoje, representam 20% do total de alunos. [...]

Os espaços são equipados com cerca de 10 aparelhos, os exercícios são de fácil execução, podendo ser praticados por diferentes faixas etárias e por grupos especiais como hipertensos e diabéticos. Vale ressaltar que todas as atividades são supervisionadas por um profissional de Educação Física.

Disponível em: <http://appsodia.ig.com.br/portal/especiais/comercial/informe_saude_2012/realengo.html>. Acesso em: 20 set. 2012.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p.75.

O fato principal noticiado no texto favorece ou não a vida da população da melhor idade? Explique.

Acima está a única questão de leitura, propriamente dita, que é proposta. É uma questão de interpretação, aberta, que exige que o aluno conheça o teor do texto, mas que responda com sua opinião própria, o que é muito bom, visto que vem valorizar seu conhecimento e não exige que apenas encontre respostas no texto, mas que expresse seu modo de pensar. Porém, não há outras questões de leitura, já que as próximas apresentadas no livro são de cunho gramatical. O texto poderia ter sido melhor explorado, embora, talvez, esse não fosse o foco dos autores nesse momento do trabalho. Havia a oportunidade de trabalhar a

comparação dos textos, levando os alunos a perceberem que, embora os dois falem sobre idosos, um o faz de forma negativa, o outro já apresenta uma visão mais otimista da velhice, sendo o primeiro em primeira pessoa, trazendo a voz do próprio idoso, e o segundo em terceira pessoa.

No tópico “Ampliando o tema”, são sugeridas duas leituras. O primeiro texto “é uma receita culinária, porém todas as questões que se seguem dizem respeito à estrutura do gênero e às classes de palavras. Nenhuma atividade para antes da leitura sobre o conhecimento prévio, os objetivos da leitura ou sobre o contexto de produção foi proposta, assim como nenhuma atividade de compreensão leitora. Vejamos o texto.

Figura 13: Receita Culinária

1 - Receita culinária

Abacaxi com bananas

Quando o neto de Dalila Canabrava, de Goiânia (GO), pediu-lhe um doce diferente, ela criou esta sobremesa com os ingredientes que tinha à mão. “Não sobrou nada!”

Serve: 4

Ingredientes

- 4 rodelas de abacaxi
- 3 colheres (sopa) de açúcar mascavo
- 1/4 de xícara (chá) de suco de laranja
- 2 colheres (chá) de maisena
- 4 bananas-prata cortadas em rodelas
- 2 colheres (sopa) de margarina

Modo de preparo

1. Num refratário, **disponha** numa camada única as rodelas de abacaxi. À parte, **misture** o açúcar mascavo, o suco de laranja e a maisena.
2. **Arrume** as rodelas de banana sobre as de abacaxi e **regue** com o molho de laranja. **Espalhe** por cima a margarina em pedacinhos e **leve** ao forno médio, preaquecido, por aproximadamente 20 minutos.
3. Se desejar, no momento de servir, **acrescente** uma bola de sorvete de creme ou de canela.

Disponível em: <<http://allrecipes.com.br/receita/2/abacaxi-com-bananas.aspx>>.
Acesso em: 3 out. 2012.

Educador, antes de os alunos realizarem a próxima atividade, chame a atenção deles para a maneira como o gênero textual “receita” é organizado: título da receita, ingredientes organizados em lista (um embaixo do outro), o modo de preparar (texto corrido organizado em um ou mais parágrafos). Há alunos que podem apresentar dúvidas quanto a informações que se apresentam em forma de fração. Por exemplo: ¼ de xícara de chá de suco de laranja. No Manual específico, há dois modelos de receita para apresentar aos alunos. Você também poderá trabalhar com receitas trazidas por eles..

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p. 76.

O próximo texto a ser trabalhado é uma receita poética, com o título “Bolo da felicidade”, também sugerido sem atividades para despertar o interesse, esclarecer os objetivos, situar o contexto de produção ou levantar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto ou sobre os gêneros textuais envolvidos. O comando para a leitura também não é dado, pois o texto simplesmente aparece no livro, seguido de questões a serem resolvidas pelo aluno. Cabe ao professor a direção do trabalho com a leitura, bem como o despertar do interesse dos alunos.

Figura 14: Receita Poética

2 - Receita poética

Bolo da felicidade

Ingredientes:

2 xícaras de compreensão;	2) Acrescentar a compreensão, a humildade, a paciência e o bom humor.
1 xícara de carinho;	3) Misture tudo com jeito.
1 xícara de paciência;	4) Use o forno brando e nunca ferva.
10 xícaras de humildade;	5) Servir porções generosas sempre com alegria e muito AMOR .
1 copo transbordando de alegria;	6) Não deixe esfriar. A temperatura é a do coração.
2 colheres de bom humor;	
20 colheres de tolerância.	A receita nunca falha, foi testada e aprovada.

Modo de preparar:

1) Colocar a tolerância no coração e mexer com carinho.	Disponível em: < http://www.meupombocorreio.hpg.ig.com.br/bolo_da_felicidade.htm >. Acesso em: 22 set. 2006.
---	--

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 7º ano, p.77.

1. *Que características de uma receita culinária você poderia identificar nos textos 1 e 2 lidos?*
2. *É possível afirmar que os dois textos apresentam a mesma estrutura?*
3. *E quanto ao tema, eles são semelhantes ou diferentes?*
4. *O texto 1 é classificado como receita culinária. Já o texto 2 foi chamado de receita poética. Qual foi, provavelmente, a intenção de quem escreveu o texto 1? E o texto 2?*
5. *O vocabulário apresentado nos dois textos é semelhante? Por quê?*

As atividades propostas dizem respeito ao gênero receita, no entanto julga-se adequado o trabalho por deixar claro aos alunos que a estrutura de um determinado gênero pode ser utilizada como recurso para a produção de outros gêneros, e o reconhecimento de sua estrutura pode auxiliar na compreensão, como foi o caso lido.

O texto “Bolo da Felicidade” se configura como uma estrutura intergêneros, porque tem a forma de uma receita, mas exerce a função de um poema. Já que a função sobrepõe à forma na determinação do gênero, devemos considera-lo um poema e não uma receita.

Essa mescla de gêneros na qual um gênero assume a função e/ou a forma de outro é denominada, por Marcuschi (2002), de intertextualidade intergêneros. O resultado é uma mistura de funções e formas de gêneros diferentes em um determinado gênero. Os gêneros híbridos podem confundir o leitor, porém, segundo o autor, o gênero deve ser definido pela função e não pela forma, visto que a função supera a forma na determinação do gênero.

Percebemos que, embora os autores do livro didático tragam perguntas comparando os textos 1 e 2, a questão da intertextualidade intergêneros não é muito bem explorada. Após esse estudo, o livro apresenta atividades de produção de texto.

O capítulo trabalha com sete textos: um cartaz, duas reportagens, uma canção, um formado por uma lista de declarações, uma receita culinária e uma receita poética. Percebemos que não há uma sequência clara para o trabalho, nem com o gênero, nem com uma temática. Os textos não possuem nenhuma relação entre si, sendo um sobre o problema enfrentado pelos sem-terra, outro sobre gravidez precoce, um que trata de diversos problemas sociais, dois sobre os idosos, uma receita culinária e um poema com estrutura de receita.

No entanto, o maior problema encontrado foi a falta de atividades que deveriam ser desenvolvidas antes da leitura. Essas atividades são de grande importância para que o aluno se sinta motivado e encontre sentido no que lê. Isso é defendido por Solé (1998, p. 91):

para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – a criança *tem de saber o que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação –, *sentir que é capaz de fazê-lo* – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e *achar interessante* o que se propõe que ela faça.

Também não há, como proposto por Solé (1998), atividades para serem desenvolvidas durante a leitura. De acordo com a autora, os alunos devem, enquanto leem, formular previsões, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias do texto, pois, segundo ela, “trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê” (SOLÉ, 1998, p. 118).

Com isso, vemos que, selecionando menos gêneros textuais, focando em uma temática, ou, pelo menos, em temas afins, já auxiliaria o aluno a se situar dentro das atividades. Se acrescentarmos a isso um trabalho com atividades antes e durante a leitura, o aluno se sentirá mais motivado e preparado para o aprendizado que se pretende para ele.

4.2.3. Análise do capítulo 4 do nono ano: Dores e sabores da América Latina

O quarto capítulo do livro didático do nono ano, o último organizado pelos autores para o curso de português da fase II do Ensino Fundamental, tem como tema “Globalização e novas tecnologias”, sob o título “Dores e sabores da América Latina”. Iniciando o capítulo, os autores propõem a leitura de um trecho de página de jornal.

Entretanto, não há, como no capítulo analisado anteriormente, nenhuma estratégia antes da leitura do texto, para o aluno estabelecer previsões sobre o texto, ativar seu conhecimento prévio e ajudar na sua compreensão, conforme sugere Solé (1998). Nesse sentido, observamos que não há nenhum trabalho sobre o assunto, o título do texto, o jornal que veicula a reportagem, os autores e as condições de produção. Além disso, os interlocutores não são, como em todos os textos trabalhados até aqui, sequer considerados.

Segue o primeiro texto para leitura.

Figura 15: Fragmento de texto

Paraguaios lutam para preservar língua guarani
Principal idioma indígena do país pode desaparecer em duas gerações, segundo especialista

25 de agosto de 2012 | 8h33

BUENOS AIRES — Primeira língua indígena a dividir com o espanhol o título de idioma oficial em um país da América Latina, o guarani chegou à internet, mas é cada vez menos falado pelas crianças nos lares paraguaios. Analistas dizem acreditar que o idioma pode desaparecer em “duas gerações”.

Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,paraguaios-lutam-para-preservar-lingua-guarani,921528,0.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2013

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 9º ano, p.55.

Após a leitura, são feitas algumas perguntas:

1. *Qual é o problema abordado na reportagem?*
2. *Qual a importância da preservação do guarani para o Paraguai?*

A questão 1, de compreensão, é de fácil resolução e não exige muito esforço, visto que, com o próprio título, já pode ser elucidada. Para a questão 2, de interpretação, faz-se necessário que os alunos compreendam a importância da língua para a identidade e cultura de um país, sendo que, talvez, precise de direcionamento do professor, sobretudo, por ser apresentado apenas um pequeno trecho da reportagem, sem muitas informações.

3. *O guarani, além de fazer parte da história de nosso país e de parte da América Latina, já chegou a outro espaço bastante utilizado nos dias de hoje e criado pelas novas tecnologias.*

a) *Que espaço é esse?*

b) *Para você, utilizar esse espaço é uma maneira eficaz para preservar uma língua que vem sendo cada vez menos falada?*

A questão *a* é de compreensão inferencial, mas não oferece muita dificuldade, uma vez que o aluno precisa, apenas, localizar a resposta no texto. Já a questão *b*, de interpretação, faz com que o aluno analise o assunto e emita sua própria opinião, fazendo-se necessário que utilize seu conhecimento prévio.

A internet e as demais tecnologias são temas bem contemporâneos e, devido a isso, devem ser discutidos e analisados nas salas de aula. Não sabemos, porém, se aliado ao uso do guarani despertará tanto interesse dos alunos. Há outras temáticas a serem abordadas bem mais interessantes, embora todo conhecimento tenha seu lugar na sociedade. Mais especificamente na educação em privação de liberdade, a internet deve ser trabalhada, pois, em nosso tempo de caminhada neste contexto, percebemos que os alunos que recebemos em nossas instituições, em sua maioria, não têm muita intimidade com computador, internet e afins. Como já comentado, eles vêm de uma situação de privação de seus direitos mais básicos, de pobreza e de distanciamento dos recursos sociais, quanto mais o acesso à rede global. Cabe à educação, que objetiva torná-los membros atuantes na sociedade, oferecer os subsídios necessários para que possam ser incluídos nessa sociedade digital, apesar dos entraves ainda existentes.

4. O que você acha desse esforço dos paraguaios para a preservação do guarani?

5. Você acha importante preservar outros elementos da cultura de um país? Comente com a classe, dando exemplos.

Estas são questões que podem desenvolver a forma de expressar-se dos alunos, além de fazê-los pensar em temas com os quais não costuma preocupar-se no dia a dia. Talvez fosse necessário traçar uma ligação com as línguas que estão quase extintas no Brasil e que resistem apenas em algumas aldeias indígenas, pelo fato de nunca terem sido consideradas como língua oficial em nosso país. Seria importante mostrar, também, como o desprezo por outros fatores culturais levou à degradação dos povos nativos desse país.

As questões acima podem ser consideradas como trabalho a ser realizado durante a leitura, uma vez que outra parte da reportagem será proposta a seguir. No entanto, os autores apenas dividem a reportagem em duas partes, pois não há questões de previsão do que será apresentado no texto, a partir do que já foi lido. Essa estratégia de previsão é considerada importante para Geraldi (2013, p. 110), o qual considera que “o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as que, imprevistas, podem ser

construídas”. No tópico “Desvendando o texto”, os autores apresentam, sem nenhuma estratégia antes da leitura, uma reportagem retirada da internet.

Figura 16: Reportagem

Reportagem

Segundo o professor de linguística e de antropologia David Galeano, da Universidade de Assunção, o guarani era o idioma original dos países da América do Sul “antes da chegada dos conquistadores”, nos séculos passados. A língua chegou a ser utilizada em boa parte do centro-sul do Brasil, mas é no território paraguaio que resiste atualmente.

O professor Ramón Silva, que fez um doutorado na língua, diz que o país foi o primeiro a reconhecê-lo e incluí-lo em sua Constituição. [...]

Os especialistas divergem sobre até quando a língua resistirá “em tempos de tecnologia e de globalização”. “O guarani sempre foi o idioma nas nossas casas. Agora as crianças aprendem, na escola, a ler e a escrever, mas não a falar guarani. Para sobreviver, a língua deve ser falada. Por isso, acho que a tendência é que ela acabe em duas gerações”, disse Ramón Silva à BBC Brasil.

A diretora de promoção de línguas da Secretaria Nacional de Cultura do Paraguai, Susy Delgado, discorda. “Se o guarani sobreviveu até aqui por que não sobreviveria em novos séculos?”, afirmou.

Sobrevivência

Filho de pai brasileiro e mãe paraguaia, Ramón Silva, de 50 anos, é apresentador do programa de televisão em guarani “Káy’uhape” (em espanhol, “Tomando Mate”). No programa, que vai ao ar às 4h30 (hora local), quando a maioria dos paraguaios acordam, são apresentadas notícias nacionais e internacionais, além de entrevistas com autoridades locais em guarani.

Silva trabalha ainda na aplicação da lei que obriga escolas a incluírem a língua no currículo, já que hoje não são todas que o ensinam. A lei prevê também que aeroportos locais passem a informar, a partir do ano que vem, sobre chegadas e partidas dos voos não só em espanhol, como ocorre hoje, mas também em guarani.

A lei foi aprovada no governo do ex-presidente Fernando Lugo com o objetivo de manter vivo o idioma falado por cerca de 90% da população, segundo dados oficiais.

Futebol

No Paraguai, é comum ouvir de políticos e analistas econômicos a taxistas e jovens engraxates falando em guarani. Nos campos de futebol, dentro e fora do país, os jogadores também costumam se comunicar na “língua mãe”, como é chamado o idioma.

“(Os jogadores falam guarani) Especialmente quando querem evitar que o adversário entenda o que estão dizendo”, afirmou Delgado. Ela tem livros de poesias em guarani e em espanhol, mas reconhece que o filho de 27 anos conhece apenas algumas palavras do idioma “original”.

Na região da fronteira com o Brasil, os paraguaios costumam falar guarani e português. Muitas vezes, o espanhol não faz parte das conversas, inclusive de crianças — que às vezes não sabem a diferença entre português e espanhol.

“Na fronteira, os paraguaios falam principalmente portunhol (mistura do português e do espanhol), guarani e espanhol. Mas eles não são trilingües. Eles mesclam os três idiomas e assim se entendem”, afirmou Silva. Galeano diz que, na fronteira, impera o “guaratuquês” (mistura do guarani com português).

Proteção

Um guia de turismo que costuma fazer a viagem entre Assunção e a igreja franciscana de San Buenaventura de Yaguarón, a 48 quilômetros da capital paraguaia, explica aos turistas estrangeiros que a história “trágica” do país acabou “protegendo o guarani da globalização”. “A desgraça da história do Paraguai foi positiva para a sobrevivência do guarani”, explica Ramón Silva. De acordo com ele, no período da colonização os espanhóis iam embora e as mulheres que permaneciam falavam guarani com as crianças.

“Na Guerra Grande (Guerra do Paraguai) e na Guerra do Chaco, os homens foram à luta e as mulheres ficaram sozinhas ou com as crianças. O guarani foi sendo passado, em casa, de geração para geração,” diz Susy Delgado. Ela reconheceu que o “isolamento” político do país, ao longo da história, ajudou nesta sobrevivência. “Agora tem gente aqui no país que planeja fazer até teclado de computador em guarani”.

Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,paraguaios-lutam-para-preservar-lingua-guarani,921528.0.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 9º ano, pp.55, 56.

Após a leitura, os autores propõem algumas questões de compreensão.

1. *Qual é a origem da língua guarani?*
2. *O guarani resiste, como língua oficial, em outros países da América Latina?*
3. *Com relação à América Latina, que destaque foi dado a essa língua na reportagem?*
4. *Qual porcentagem da população do Paraguai fala guarani?*
5. *O que é guaratuguês e onde é falado?*
6. *Escreva nos quadros as opiniões divergentes de especialistas com relação ao tempo em que a língua guarani resistirá no Paraguai. Identifique o autor de cada opinião.*

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	X	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------	---	-------------------------------

7. *No Paraguai, foi aprovada uma lei que obriga as escolas públicas a incluírem o guarani no currículo. Responda:*
 - a) *Qual o objetivo dessa lei?*
 - b) *O que mais está previsto nela?*
 - c) *Reúna-se com um colega. Respondam e comentem com a turma: na opinião de vocês, essas medidas legais ajudarão mesmo a preservar a língua guarani?*

As questões propostas, em sua maioria, são de compreensão literal. Basta localizar as respostas no texto, sem nenhuma justificativa, não havendo objetivo em realizar a leitura.

Apenas a última alternativa, a letra “c” da questão 7, pede que os alunos coloquem sua opinião sobre o assunto e as compartilhem com os colegas, o que pode tornar-se um momento propício ao debate que, se bem direcionado pelo professor, torna-se construtivo.

Notamos, também, que o gênero reportagem já havia sido trabalhado no capítulo analisado anteriormente e que, pelas próprias características do gênero, são textos bem longos, o que sempre é motivo de reclamação dos alunos, ainda mais quando se trata de um assunto que não os atrai, como é o caso do desuso da língua guarani. Há muitos outros assuntos que seriam mais relevantes e interessantes para nossos alunos. Tendo a língua como temática, poderíamos tratar de regionalismos ou dialetos de nosso país, sobretudo a ocorrência de gírias, que é muito marcante entre os adolescentes privados de liberdade, chegando, às vezes, a inviabilizar a comunicação com falantes que não as dominem.

Posteriormente, é apresentado o tópico “Aprofundando o tema”, com outro texto para leitura, um trecho do romance “Incidente em antares, de Érico Veríssimo.

Figura 17: Fragmento de texto Antares

1 - Trecho de romance

Antares

[...] O incidente que se vai narrar, e de que Antares foi teatro na sexta-feira 13 de dezembro do ano de 1963, tornou essa localidade conhecida e de certo modo famosa da noite para o dia – fama um tanto ambígua e efêmera, é verdade – não só no estado do Rio Grande do Sul como também no resto do Brasil e mesmo através de todo o mundo civilizado. [...]

Bem, mas não convém antecipar fatos nem ditos. Melhor será contar primeiro, de maneira tão sucinta e imparcial quanto possível, a história de Antares e de seus habitantes, para que se possa ter uma ideia mais clara do palco, do cenário e principalmente das personagens principais, bem como da comparsaria, desse drama talvez inédito nos anais da espécie humana.

O mais antigo documento escrito que se conhece, referente ao lugar onde mais tarde viria a ser fundada essa comunidade da região missioneira do Rio Grande do Sul, encontra-se no livro do naturalista francês Gaston Gontran d'Auberville, intitulado *Voyage pittoresque au Sud du Brésil (1830-1831)*. Escreveu o ilustre cientista em seu diário de viagem:

24 de abril. – Cruzamos esta manhã o rio Uruguai, numa balsa, e entramos em território do Brasil. Estes campos verdes, duma beleza **idílico**, lembram os da nossa Provence. Aqui as pastagens são boas e o gado bovino, abundante. Os primeiros homens que encontramos, tanto os brancos como os índios, me olham com uma curiosidade meio desconfiada, que acho justificável, pois devem estranhar a minha **indumentária**, o meu aspecto físico e principalmente a minha bagagem: as gaiolas em que trago os pássaros vivos que apanhei no Paraguai e na Argentina, e os sacos e caixas cheios das plantas e pedras que venho colecionando desde o momento em que pisei terras do Novo Mundo.

Cerca das dez horas da manhã, chegamos a um lugarejo pertencente à **comarca** de São Borja e conhecido como Povinho da Caveira, formado por uma escassa dúzia de ranchos pobres, perto da barranca do rio. A pouca distância deles, situa-se a casa do proprietário destas terras, que me recebeu com certa cortesia. É um homem ainda jovem, de **compleição** robusta, cabelos e barbas castanhos e pele clara. Tem um ar autoritário, costuma falar muito alto, parece habituado a dar ordens e a ser obedecido. Chama-se Francisco Vacariano, nome provavelmente derivado da palavra vaca e que não me parece legítimo, mas adotado. A casa da estância de gado do sr. Vacariano é apenas um rancho maior que os outros da povoação. Comunico-me com este senhor no meu precário espanhol, e ele me responde na mesma língua, mas usando, uma vez que outra, palavras portuguesas.

Almoçamos ao meio-dia e o estancieiro nos serviu, numa grande marmitta de ferro, pedaços de carne-seca (aquí chamada "charque") com farinha de mandioca, tudo misturado com gordura animal. O sr. Vacariano imaginava que eu era uma espécie de mascate. Ficou desapontado quando verificou que eu não trazia tabaco, açúcar nem sal, gêneros de que carece no momento. Expliquei-lhe que sou um cientista e o meu hospedeiro pareceu não me dar crédito, pois acha impossível que um homem empreenda uma tão longa e penosa viagem apenas para apanhar bichos e juntar plantas e pedras.

Percebi que o sr. Vacariano não confia nos "homens do outro lado do rio" nem parece gostar deles. Tal coisa não é para estranhar-se, se levarmos em conta que recentemente o Brasil esteve envolvido numa guerra com a Argentina pela posse da chamada Banda Oriental.

O meu guia, que é um homem loquaz e grande conhecedor desta região e desta gente, duma margem e outra do rio, assegurou-me que o meu hospedeiro não só herdou as **sesmarias** que a Coroa de Portugal concedeu ao seu avô, no início do povoamento desta província, como também se apossou pela força de algumas léguas de campo pertencentes a outros estancieiros vizinhos, que pôs em fuga, sob ameaças. Contou-me ainda o dito guia que boa parte do rebanho de gado que o sr. Vacariano hoje possui é formada de descendentes dos bois e vacas que o seu pai roubou na Argentina, aproveitando a confusão de tempos de desordens e lutas intestinas no país vizinho. O guia me pediu discrição absoluta quanto a essas informações, pois, ao que diz, o sr. Vacariano é um homem violento e vingativo.

Fui informado de que os índios deste povoado pensam que sou um feiticeiro, e que o capataz do meu hospedeiro está convencido de que não passo de um bispo disfarçado que aqui veio, a mandado do papa, para estudar a possibilidade do restabelecimento das reduções jesuíticas que outrora floresceram nesta região. O que, porém, mais me perturbou foram as palavras que o próprio sr. Vacariano pronunciou, ao fim do nosso almoço. Reproduzo-as aqui, verbatim: "Sabe o que eu fiz com o último lotador de impostos que apareceu nestas terras? Mandei matá-lo e atirei seu corpo no rio". Felizmente, depois dessa ameaça soltou uma risada, deu-me uma palmada cordial nas costas e declarou que era um homem de boa-fé e, portanto, acreditava que eu era mesmo um colecionador de plantas e passarinhos, pois "cada louco tem a sua mania".

Passei a tarde herborizando nos arredores do povoado. À hora de recolher, o sr. Vacariano prometeu proporcionar-me, ao amanhecer do dia seguinte, "um espetáculo inesquecível".

Passei a noite quase sem dormir, por causa dos mosquitos.

Érico Veríssimo. *Incidente em Antares*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GLOSSÁRIO

comarca: território ou região de fronteira.
compleição: constituição física; temperamento.
idílico: relativo à fantasia, ao sonho, à utopia.
indumentária: roupa, vestimenta.
sesmaria: terras; atualmente, equivale aos campos usados para a criação de gado.

1. *De acordo com as informações do texto, responda.*
 - a) *Quem era o autor do diário de viagem que aparece nesse trecho de romance?*
 - b) *Em que data ele escreveu a página de viagem que aparece nesse trecho de romance?*
 - c) *Em que ano se deu a viagem?*
2. *No texto, o naturalista francês foi recebido por Francisco Vacariano, um proprietário de terras do Rio Grande do sul. Que elementos do texto comprovam que ele vivia na fronteira?*
3. *Qual é a impressão que o naturalista teve a respeito da paisagem natural do Sul do Brasil após cruzar o rio Uruguai?*

As duas primeiras questões são de compreensão literal, para verificar se os alunos entenderam, pelo menos, a superfície do texto. Não apresentam grandes dificuldades, mas fazem com que o aluno leia o texto para localizar as informações. Já a questão 3 também não apresenta dificuldade ao aluno em encontrar a resposta no texto, porém, provavelmente, ele precisará recorrer ao glossário oferecido pelos autores, para que não responda copiando a palavra sem saber, na realidade, o que ela significa, por tratar-se de um texto com vocabulário antigo.

4. *Retire do texto alguns elementos culturais relacionados:*
 - a) *À alimentação local:*
 - b) *Aos meios de sobrevivência do sr. Vacariano:*
 - c) *À maneira de receber o visitante:*

Com o uso da palavra “Retire” no início do enunciado, fica claro a intenção dos autores para que o aluno apenas localize a informação no texto, no entanto a letra *c* exige que o aluno retire informações que não estão na sequência, mas dispersas no texto, exigindo uma leitura um pouco mais atenta.

5. *De que modo a língua contribui para facilitar as relações entre diferentes culturas e que é mencionado no texto? Comprove sua resposta, com a transcrição de um trecho do texto.*
6. *Qual era a visão dos índios e do capataz do sr. Vacariano, que viviam no povoado, a respeito do visitante? Por que eles tinham essa impressão do naturalista?*
7. *Qual é sua impressão pessoal a respeito da fala e do comportamento do sr. Vacariano presentes no trecho a seguir, no que se refere à cultura local?*

[...] “Sabe o que eu fiz com o último lotador de impostos que apareceu nestas terras? Mandeí matá-lo e atirei seu corpo no rio”. Felizmente, depois dessa ameaça soltou uma risada, deu-me uma palmada cordial nas costas e declarou que era um homem de boa-fé e portanto acreditava que eu era mesmo um colecionador de plantas e passarinhos, pois “cada louco tem a sua mania”.
 Passei a tarde herborizando nos arredores do povoado. À hora de recolher, o sr. Vacariano prometeu proporcionar-me, ao amanhecer do dia seguinte, “um espetáculo inesquecível”.

As últimas questões trazem a oportunidade de o aluno colocar-se nas respostas. Ele não vai apenas localizar, mas terá oportunidade de dizer o que pensa, dar sua opinião, a partir do texto, sobre o assunto levantado. O assunto, no entanto, não é o mais indicado para a faixa etária em questão, já que se trata de um problema não atual e é escrito com uma língua um pouco mais antiga, que não faz parte uso dos adolescentes, o que acaba por desmotivar a leitura do texto.

A próxima atividade de leitura está no tópico “Ampliando o tema” e se trata da canção “Roda de chimarrão”, de Kleiton e Kledir, título integrante do CD *Personalidade*, gravado pela Polygram em 1994. Não é proposto, como sugere Solé (1998), nenhuma atividade para antes da leitura que levante os conhecimentos prévios dos alunos, que esclareça os objetivos que se quer atingir, sobre os compositores da canção, ou sobre as condições de produção. Também não há atividades para serem desenvolvidas durante a leitura, que seria conveniente, já que o texto traz muitos vocábulos desconhecidos pelos alunos, por serem palavras antigas e de outra região do país. Os autores não chegam a propor que os alunos procurem a canção para ouvi-la, ficando a critério do professor, se julgar pertinente, que providencie a música e possibilite aos alunos que conheçam, também, sua melodia, a fim de tornar a atividade mais estimulante. Para introduzir a leitura, os autores propõem, de forma direta, apenas uma questão:

Você sabe o que é uma “roda de chimarrão”? Converse com seus colegas e seu educador. Depois, leia a letra da canção a seguir:

Figura 18: Canção Roda de chimarrão

Canção

Roda de chimarrão

Esqueitei a água no fogareiro do Boitatá
 Tô cevando o mate com erva boa da **barbaquí**
 E vamos **charlando** e contando causos que já lá vão
 É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão
 Acendi uma vela que é pro Negrinho nos ajudar
 A encontrar as histórias porque a memória pode falhar
 É sabedoria deixar o amargo e viver em paz
 Mate e cara alegre porque o resto a gente faz

Puxa um banco e senta que tá na hora do chimarrão
 É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão
 Puxa um banco e senta, vem cá pra roda de chimarrão
 Vem aquecer a goela e **de inhapa** a alma e o coração

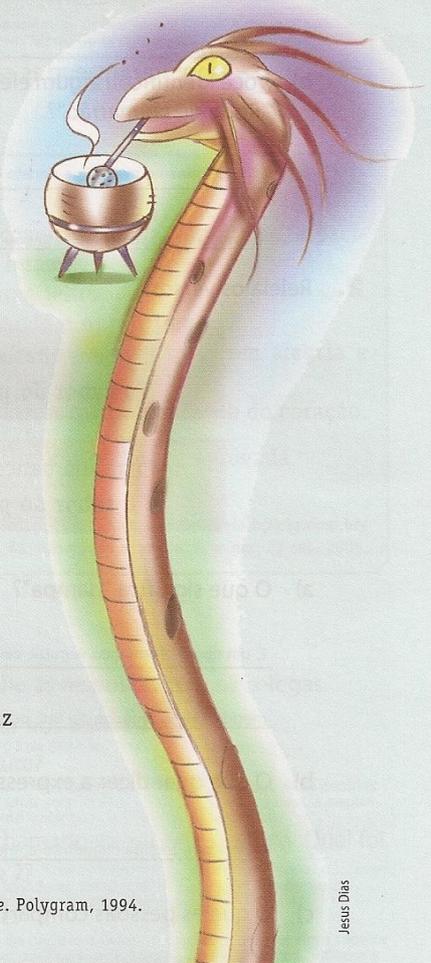
Dizem que não presta mijar cruzado pois dá azar
 Se grudou os cachorro só água fria pra separar
 Diz que palma benta pra trovoadas é o melhor que há
 E se assoviar o **minuano** é certo que vai clarear
 Minha avó me disse que andar descalço dá **mijacão**
 Cavalos **enfrenados** na lua nova fica babão
 Com passarinho e mulher sardenta é bom se cuidar
 E quem vai depressa demais a alma fica pra trás

O melhor pra tosse é cataplasma e chá de saião
 Pra acabar com a gripe só sabugueiro ou então limão
 Pra curar verruga é benzer pra estrela e invocar Jesus
 Contar mau-olhado um galho de arruda e o sinal da cruz
 Chá de quebra-pedra, ipê, arnica, canela em pó
 Hortelã, marmelo, marcela boa e **capim-cidrô**
 Tudo tem remédio **churri**, cobreiro e má digestão
 Só pra dor de amor é que não tem solução

Música e letra: Kleiton e Kledir. *Personalidade*. Polygram, 1994.

GLOSSÁRIO

barbaquí: forno que se usa para secar a erva-mate.
capim-cidrô: erva-cidreira, capim-santo.
charlar: conversar para passar o tempo, "jogar conversa fora".
churri: diarreia, dor de barriga.
de inhapa: de repente.
enfrenado: freado, domado.
mijacão: abscesso que aparece nos pés de quem anda descalço e tem contato com a urina do cavalo.
minuano: vento frio e forte que sopra no Rio Grande do Sul, depois das chuvas de inverno.



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 9º ano, p.65.

Apesar de a música ser introduzida por uma questão sobre sua temática, que pode desencadear um debate e levar os alunos ao levantamento de seu conhecimento prévio,

faltaram algumas informações sobre o contexto de produção, sobre os compositores Kleiton e Kledir, contextualizar a época em que foi gravada.

Para os adultos da EJA, pode ser que dê um bom trabalho, já que eles têm conhecimento de muitas crendices e dessas palavras, regionalismos, mais antigos. Porém, para os adolescentes, já precisa ser um trabalho muito direcionado pelo professor, porque certamente entenderão bem pouco da leitura e nem se sentirão motivados a compreendê-la. Além das crendices, as doenças e as plantas ali citadas não fazem parte do cotidiano dos mais jovens, principalmente os que moram longe do Rio Grande do Sul. Além do mais, há mais palavras que deveriam estar no glossário, visto que não fazem parte da vivência de todos os brasileiros.

A seguir, as questões propostas pelos autores:

1. *A música “Roda de chimarrão” apresenta crendices populares que são comuns no Sul do Brasil. Anote três delas. Em seguida, responda às questões:*

- a) *Existem superstições semelhantes a essas no lugar em que você vive? Se existem, quais?*
- b) *Você identificou algum elemento da cultura local no texto “Antares” que tenha observado na canção “Roda de chimarrão”?*

2. *Releia os versos:*

*E vamos charlando e contando causos que já lá vão
É o **sabor do pampa** de boca em boca, de mão em mão*

*Puxa um banco e senta que tá na hora do chimarrão
É o **sabor do pampa** de boca em boca, de mão em mão*

- a) *O que significa “pampa”?*

Para responder a essa questão, é necessário que se estimule o aluno a pesquisar na internet ou em livros, para que consiga respondê-la adequadamente.

- b) *O que quer dizer a expressão “sabor do pampa”?*
- c) *O que as pessoas compartilham, além do chimarrão?*
- d) *No que os versos acima se relacionam aos lugares mencionados no texto “Antares”?*

3. *Na canção, são mencionadas duas lendas brasileiras. Quais são elas?*

4. *Que versos da canção explicam o procedimento de preparo do chimarrão?*

A questão 1, letra *a*, questiona sobre a existência de superstições na região onde o aluno mora. Compreendendo-se o que vem a ser superstição, esse aluno nem precisa da leitura para responder. Já a alternativa *b* leva o aluno a uma nova leitura dos dois textos para que perceba quais elementos da cultura são citados em ambos. O trabalho com a comparação entre textos é sempre rico, principalmente quando se trata de textos de gêneros diferentes, que é o que se pede, também, na alternativa *d* da questão 2. Para responder a letra *a* da questão 2 adequadamente, é necessário que se estimule o aluno a pesquisar na internet ou em livros. As questões 3 e 4 são apenas de localização no texto, sem que exija do aluno um esforço maior.

Há, ainda, um tópico “Lá vem história”, que pede ao aluno que ouça outro trecho do romance “Incidente em Antares” presente no manual do educador, que deverá ser lido pelo professor e que diz um pouco mais a respeito da origem do nome do povoado. Talvez seja um momento para o professor incentivar a leitura da obra completa por parte dos alunos.

O conteúdo que segue no livro didático é sobre as orações coordenadas e subordinadas, ficando, portanto, fora dessa análise, uma vez que o foco dessa pesquisa é a leitura em sala de aula.

No tópico “Sua vez...”, há uma tirinha de Adão Iturrusgarai, Blog da Aline, que não é introduzida por nenhuma atividade para ativar o conhecimento prévio do aluno. Após o texto, são apresentadas três questões de leitura e outras direcionadas ao estudo gramatical.

Figura 19: Tirinha *Blog da Aline*



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 9º ano, p.70.

1. *O título da tira é Blog da Aline. Qual a finalidade de um blog?*
2. *Qual é a crítica feita por um dos personagens no primeiro quadrinho?*

3. No último quadrinho, Pedro faz duas declarações para responder ao que lhe foi perguntado. Quais são essas declarações?

A questão 1 não é propriamente sobre a leitura do texto, no entanto é importante verificar se todos sabem o que vem a ser um *Blog*, pois, caso contrário, a compreensão da leitura pode ficar prejudicada. Esse esclarecimento de termos de cunho digital se torna primordial nas salas de educação em privação de liberdade, em que os alunos não têm conhecimento sobre os termos utilizados na internet e, quando têm, é de forma mínima. Outro fator importante não considerado pelos autores é a caracterização das personagens como meio de auxiliar a compreensão do texto.

As questões 2 e 3 são de compreensão literal, uma vez que os alunos, provavelmente, apenas copiarão o que está no respectivo balão, sem se preocupar com seu significado, a não ser que o professor, durante a correção ou a explicação, intervenha pedindo que expliquem com suas palavras.

Após as questões gramaticais, o mesmo tópico apresenta outra tira, agora do Hagar, o Horrível, de Dik Browne, que traz apenas a questão de número 9 sobre a leitura do texto, sendo que as demais são de gramática:

Figura 20: Tirinha Hagar, o Horrível



Fonte: Livro Didático *Educação de Jovens e Adultos*, 9º ano, p 71.

9. Responda:

- Sobre qual assunto as duas mulheres conversam?
- Quais são os tipos de marido mencionados na tira?
- Pela fala do personagem, qual dos dois tipos é o mais apreciado? Como podemos perceber isso?

d) Segundo o personagem que fala na tirinha, qual é a condição ou hipótese para arranjar o primeiro tipo de marido? E para arranjar o segundo tipo?

Essas atividades com a tirinha estão bem formuladas, pois fazem com que o aluno tenha que compreender o texto para que possa respondê-las, revelando a necessidade da compreensão inferencial, conforme Menegassi (1995). No entanto, por ser a última atividade de leitura proposta para o curso Fundamental, os autores poderiam ter sugerido questões mais complexas, tendo-se em vista que são alunos que estão chegando ao Ensino Médio. Há a possibilidade de ser feita uma comparação com a atualidade, com o papel dos esposos nas famílias, sobre sua presença, ou não, na maioria dos lares, a diferença entre a necessidade ou não de se “arranjar um marido” antigamente e hoje, entre tantas outras situações que poderiam ser levantadas pelo educador e pelos alunos. Percebemos, ainda, que os autores não fizeram nem um comentário sobre as personagens da tira apresentada, o que teria facilitado a compreensão por parte dos alunos.

O capítulo apresentou seis textos para leitura, sendo dois fragmentos da reportagem, Paraguaio lutam para preservar língua guarani; um trecho de romance *Incidente em Antares*; a canção Roda de Chimarrão, uma tira do Blog da Aline e outra do Hagar. Os únicos que podem despertar o interesse dos alunos pela leitura são as tirinhas, por serem cômicas, ilustradas e com texto curto. A reportagem, além de ser um texto um tanto quanto longo, trata de um assunto que não parece atrair a atenção dos adolescentes, talvez nem dos alunos da EJA, por ter como temática um problema social de outro país.

O trecho de romance, apesar de longo, é apenas um recorte da obra e não chega, como deveria, a despertar a curiosidade pelo restante da história, pois sua leitura não projeta nada de forma empolgante, que faça com que o aluno se sinta instigado, além do “espetáculo inesquecível” prometido pela personagem para o dia seguinte, que fica no ar. A canção pode ser interessante para os alunos da EJA, por tratar de conhecimentos de uma cultura mais antiga, com palavras já em desuso e superstições que conhecem ou, pelo mesmo, das quais já ouviram falar. No entanto, os alunos da educação em privação de liberdade são adolescentes e, portanto, não têm convívio com essas crendices e com muitos dos vocábulos presentes na canção.

Os textos não conseguiram manter a temática clara. No primeiro texto, a reportagem citou as tecnologias apenas como aliadas possíveis para se manter viva uma língua de outro país, o guarani. O romance nada tinha em relação à globalização, tecnologias e internet. A canção trata de regionalismos e crendices de uma região. A primeira tirinha fala sobre o

comportamento ético na era digital, mas a última fala sobre casamento, mudando completamente de assunto, como, aliás, aconteceu com todos os outros textos da unidade, que foram apresentados de forma desarticulada.

4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Após a leitura e análise dos três capítulos a que nos propusemos estudar, consideramos que os autores fizeram um trabalho diversificado com gêneros, sem necessariamente contemplar a dimensão interacional, e formularam muitas atividades interessantes.

O que percebemos é que, no primeiro capítulo analisado, foram utilizados muitos textos de um mesmo gênero e, em sua maioria, longos. O trabalho de leitura parece tornar-se exaustivo e redundante.

Já, nos outros dois capítulos, os autores optaram por seguir uma temática, no entanto, o tema não se mantém. O segundo capítulo, por exemplo, tem como título “Saúde e qualidade de vida”, porém traz textos que não têm relação entre si, nem de conteúdo, nem de gênero. O primeiro texto é um cartaz sobre a luta dos sem terra; o segundo, uma reportagem sobre gravidez precoce; o terceiro é uma canção sobre problemas sociais de modo geral; o quarto apresenta uma lista de afirmações sobre as consequências da velhice; o quinto, um artigo sobre as opções de atividades físicas para os idosos; o sexto apresenta uma receita culinária tradicional, e o sétimo é um texto poético em estrutura de receita.

O último capítulo analisado, sob o título de “Globalização e novas tecnologias”, também não consegue manter a temática. Traz um texto que é uma chamada de primeira página de jornal sobre a luta dos paraguaios para preservar a língua guarani; o texto seguinte é a reportagem que foi introduzida no primeiro texto; o terceiro traz um trecho do romance *Incidente em Antares*; o quarto, uma canção regional, Roda de Chimarrão; o quinto e o sexto são tirinhas, sendo uma sobre a era digital e outra sobre o relacionamento conjugal.

Quanto às questões de leitura, há algumas que são apenas de decodificação ou de compreensão literal, para as quais só é necessário que o aluno localize as respostas no texto, de forma superficial. Há poucas questões de compreensão inferencial e também de interpretação. Percebemos, então, que a abordagem em que o trabalho é calcado é com ênfase na perspectiva no texto, conforme classificação de Leffa (1999). Porém, aparecem, ainda, muitas questões que o aluno pode responder com sua opinião pessoal, sem, para isso, ser

necessária a leitura atenta. Existem, também, muitas questões que fazem alusão a regras gramaticais da língua e características de gênero.

Outro problema encontrado foi que apenas três textos do primeiro capítulo e um do último foram introduzidos com questões para motivação e levantamento do conhecimento prévio, como propõe Solé (1998). Para os demais, a leitura foi imposta sem nenhuma estratégia para buscar o interesse do aluno e valorizar suas experiências de vida.

O que torna incoerente essa atitude é o fato de constar, na bibliografia utilizada pelos responsáveis pelo livro, autores que primam por essas questões. Eles citam, por exemplo, Geraldí, que diz que “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (2013, p. 102). Porém, em nenhuma das atividades referentes aos textos lidos, há questões que levem o aluno a perceber a existência e a importância do interlocutor pretendido pelo autor para cada texto escrito.

Koch e Elias também reconhecem a necessidade da soma dos conhecimentos do autor com o leitor para que, por meio da interação, a construção do significado ocorra de modo satisfatório. Percebemos isso, quando afirmam que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 37).

Se o aluno não percebe a presença e a importância do interlocutor na construção do significado, ou melhor, se ele não se percebe como parte dessa produção de sentido, tanto sua compreensão textual quanto sua produção serão prejudicadas. Quanto à interação entre autor e leitor, as autoras salientam que essa importância é ainda maior quando dizem que “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica em aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 21).

Percebemos, então, que a perspectiva interacional de leitura não é a linha condutora dos autores, nem há uma linha predominante, visto que, em alguns textos, o trabalho é dirigido por meio da perspectiva do texto, em que, segundo Leffa (1999), todas as informações estão presentes no texto, bastando ao aluno, apenas, localizá-las. Em outros textos, percebemos a concepção de leitura com foco no leitor, cujas atividades permitem que os alunos respondam o que pensam, sem se importar com o que o autor escreveu. Isso é um problema, uma vez que o aluno pode responder o que quiser e tem que ser aceito como certo, já que o significado é estabelecido apenas pelo leitor.

Outro fator a se considerar, que talvez não tenha tido a atenção necessária dos autores do livro em análise, é a questão da motivação para a leitura, por meio, por exemplo, do levantamento das experiências dos leitores. No total, nos três capítulos analisados, foram apresentados vinte textos para o aluno, dos quais, apenas três, como já comentado acima, trouxeram questões para motivação e verificação do conhecimento prévio. Segundo Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e os meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.”

Os objetivos da leitura, que são tão importantes, também não são elucidados para os educandos nas propostas de leitura do livro. Solé, também citada nas referências utilizadas pelos autores, afirma que “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê” (1998, p. 41). Frente a isso, percebemos a necessidade desses objetivos serem apresentados aos alunos, se não em todas, pelo menos em algumas das atividades.

Solé explica, também, que os alunos devem ser incentivados a elaborar suas próprias perguntas sobre o texto para que tomem consciência de seu domínio do assunto. Segundo a autora, “quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto” (SOLÉ, 1998, p. 110).

Porém, nos capítulos analisados, não há nenhum encorajamento para que os alunos façam seus próprios questionamentos. Um outro ponto defendido por Solé é que o aluno precisa ser preparado para enfrentar textos que nem sempre são bem escritos. Ao se acostumar a trabalhar somente com textos escritos dentro das normas e estruturas privilegiadas, podem encontrar dificuldades em textos compartilhados no dia a dia, dentro do lar, entre amigos ou mesmo com os colegas de classe. Por isso é importante preocupar-se com a gradação da dificuldade, como a autora afirma:

ao longo de sua vida os alunos deparar-se-ão com textos difíceis, pouco estruturados, mal-escritos ou muito criativos e devem ser capazes de lê-los. Daí a importância de oferecer materiais de dificuldade progressiva que facilitem a aprendizagem e de diversificar os textos para trabalhar [...] com textos menos “acadêmicos”, sabendo-se que as dificuldades dos alunos para enfrentá-los podem ser maiores (SOLÉ, 1998, p. 142).

No entanto, todos os textos propostos aos alunos são escritos dentro das normas eleitas como corretas. Reconhece-se, contudo, a presença de termos da língua caipira e outros regionalismos, mas, fora isso, um português erudito é respeitado. Poderiam ser acrescentados alguns textos escritos por crianças ou cidadãos que, embora dominem a língua escrita, mantenham algumas marcas da língua oral ou coloquial, para que os leitores aprendam a perceber e respeitar essas particularidades, sem perder de vista que há lugares apropriados para o uso de cada uma.

Os textos foram escolhidos para alunos da EJA e suas temáticas, portanto, não são muito atrativas para os adolescentes que se encontram em privação de liberdade. Eles não se sentem motivados por se tratar de assuntos que não fazem parte de seu cotidiano e de seu interesse, além de, em muitos casos, serem escritos em uma linguagem mais antiga, desconhecida pelos educandos. Dificuldade, também, encontramos no que diz respeito ao contexto de produção que não é levado em conta nas propostas de atividades a serem realizadas depois da leitura, embora seja importante para a apreensão do sentido do texto.

Creemos que, se apenas levantarmos os pontos positivos e negativos, em toda análise que se faz sobre educação, teremos um trabalho realizado em vão. Portanto, no capítulo a seguir, procuraremos desenvolver uma proposta de adequação do material analisado, aproveitando as atividades adequadas, modificando ou excluindo as que não atendem aos objetivos propostos e acrescentando outras que podem enriquecer o trabalho com leitura na socioeducação.

5. PROPOSTA DE TRABALHO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO COM OS ADOLESCENTES DO CENSE

5.1. PROPOSTA DE TRABALHO COM O PRIMEIRO CAPÍTULO DO SEXTO ANO.

No capítulo 1, “Um olhar para dentro de mim”, da unidade 1 do livro do sexto ano, os autores iniciam com uma ilustração que contém a imagem de pessoas de diversos países. Embora tenha sido proposto um bom trabalho com essa ilustração, ela poderia ser melhor aproveitada se, no caso de nossos alunos, fosse lançado um desafio para que olhassem para si mesmos, para a situação em que se encontram. Através da observação de si e de seus colegas, seria importante se pudessem perceber que, apesar de estarem submetidos às mesmas condições, cada um é um indivíduo com histórico de vida diferenciado, com sentimentos diversos e sonhos variados para o futuro. Eles precisam se reconhecer como sendo únicos no meio de tantos e, por isso, detentores de uma parcela de responsabilidade frente à sociedade. Assim, poderiam ser feitos questionamentos, como os que seguem:

- Ao olhar para seus colegas ao redor, você percebe semelhanças e diferenças? Aponte algumas, sem dirigir ofensas aos outros.
- E quanto à situação em que se encontram, há similaridades? Então, pode-se dizer que a trajetória de vida de vocês é idêntica? Por que pensa assim?
- E a respeito do seu futuro e do futuro de seus colegas internos? Acha que tomarão rumos parecidos ou muito diferentes? De que depende essa direção?

Ao trabalhar o texto “Caçador de mim”, o professor deve acrescentar questões que façam com que o aluno relacione a temática à sua vida, como por exemplo:

- Você já teve que “fugir à alguma armadilha da mata escura”?
- Houve algum momento, em sua vida, que poderia ter se esgueirado de alguma armadilha preparada pelo destino e não o fez? Gostaria de compartilhar com seus colegas?

Para trabalhar o texto “A escola da vida”, que é um trecho do romance “Cazuza”, faz-se necessário acrescentar algumas atividades antes da leitura, como defende Solé (1998), que

possam explorar o conhecimento prévio do aluno, situá-lo quanto ao teor do texto, motivando-o para a leitura. Os objetivos da leitura, também devem ser esclarecidos ao aluno, bem como apresentar algumas informações sobre o contexto de produção e a respeito do autor, como as seguintes:

- Você acha importante contar sua história de vida, ou saber a respeito do que aconteceu com seus familiares e amigos?
- E de pessoas ilustres da sociedade, como cantores, atores, escritores, você tem curiosidade de saber sobre suas origens, sua luta, como chegaram a um posto de destaque na sociedade?

Antes da leitura do texto, o professor pode, ainda, apresentar uma breve biografia de Viriato Corrêa:



Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho nasceu em 23 de janeiro de 1884 em Pirapemas, Maranhão. Aos dezesseis anos escreveu seus primeiros contos e poesias. Cursou Direito no Recife, mas concluiu o curso no Rio de Janeiro. Seu primeiro livro de contos, *Minaretas*, foi alvo de duras críticas, mas isto não o fez desistir.¹

Os autores fazem uma introdução à leitura dizendo de quem é o texto e qual o seu teor. Os alunos devem ser informados, também, quais são os objetivos da leitura:

- Vamos ler o texto para sabermos como foi a mudança de Cazuzá, quando criança, para uma escola nova. Quem vai nos contar é o próprio autor, Viriato Corrêa.

Este capítulo apresenta muitos textos autobiográficos em prosa. Sua leitura é um pouco cansativa, por serem longos e não muito atrativos aos alunos. Consideramos que, ao olharmos para o perfil de nossos educandos, poderia ser mais interessante substituir um dos textos por um *rap*, já que faz parte do estilo musical de preferência da maioria dos internos. Isso fica claro em Solé (1998, p. 43), quando diz que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler”. Uma vez que o livro apresenta duas autobiografias de Patativa do Assaré, sugerimos manter a segunda, que consta do tópico “Ampliando o tema”, e não trabalhar a primeira.

¹Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas> Acesso em: 2 jun. 2015.

Levando em conta que a proposta dos autores é trabalhar a língua como uma marca de identidade social, utilizar esse estilo, o *rap*, é apropriado, pois representa a cultura da classe social a que pertencem a maioria de nossos alunos das instituições de privação de liberdade. Escolhemos “Linhas Tortas”, de Gabriel O Pensador, por se tratar de um *rap* com tema autobiográfico.

É importante que se faça um debate sobre gostos e estilos musicais. Com certeza, baseado no conhecimento que temos de nossos alunos, o *rap* será o mais citado e defendido. Após a conversa sobre o assunto, pode-se verificar se conhecem o cantor de *rap* Gabriel O Pensador e propor que, para conhecê-lo melhor, assistam ao *clip* da música “Linhas Tortas”².

Após a exibição do vídeo, dar oportunidade para que os alunos comentem e convidá-los à leitura da letra da música³, para efetivar sua compreensão.

Linhas Tortas

Alguns às vezes me tiram o sono
 Mas não me tiram o sonho
 Por isso eu amo e declamo, por isso eu canto e componho
 Não sou o dono do mundo, mas sou um filho do dono
 Do verdadeiro Patrão, do verdadeiro Patrono
 – E aí, Gabriel, desistiu do cachê?
 – Cancelei um trabalho aí pra não me aborrecer
 – Explica melhor, o que foi que você fez?
 – Tá, tudo bem, eu explico pra vocês
 Tudo começou na aula de português
 Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
 Comecei a escrever, aprendi a ortografia
 Depois as redações, para a nossa alegria
 Professora dava tema-livre, eu demorava
 Pra escolher um tema, mas depois eu viajava
 E nessas viagens os personagens surgiam
 Pensavam, sentiam, choravam, sorriam
 Aí a minha tia-avó, veja só você
 Me deu de aniversário uma máquina de escrever
 Eu me senti um baita jornalista, tchê
 Que nem a minha mãe, que trabalhava na TV
 Depois, já aos quinze, mas com muita timidez
 Fiquei muito sem graça com o que a professora fez
 Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir
 Até fiquei feliz, mas com vontade de fugir
 Então eu descobri que já nasci com esse problema
 Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer, ver
 Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=24QmQfPCsgQ>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

³ Disponível em: <<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/linhas-tortas/>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
 Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
 Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão
 Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
 Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
 Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão
 – Ih, pensador, isso é grave, hein!
 É, vovó dizia que eu já escrevia bem
 Tentei me controlar, me ocupar com um esporte
 Surf, futebol, mas não era o meu forte
 Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom
 Me batizei de Pensador e quis fazer um som
 Ficar famoso e rico nunca foi minha meta
 Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
 Meu pai, um homem sério, um gaúcho de POA
 Formado em medicina, não podia acreditar
 Ao ver o seu garoto Gabriel
 Com um fone nos ouvidos, viajando com a caneta no papel
 – O que cê tá fazendo? Vai dormir, moleque!
 – Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!
 Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo
 E viciiei uma galera!
 Não tô vendendo crack, não tô vendendo pó
 Não tô vendendo fumo, não tô vendendo cola
 Mas muitos me disseram que o que eu faço é viciante
 E vicia os estudantes quando eu entro nas escolas
 Até os professores às vezes se contaminam
 Copiam minhas letras e textos e disseminam
 Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau
 Mas sei que muito aluno começa a fazer igual
 Escrevendo poemas, escrevendo redações
 Fazendo até uns raps e umas apresentações
 Me lembro dos meus filhos e a saudade é cruel
 Solidão me acompanha de hotel em hotel
 Casamento acabou, eu perdi na estrada
 O amor que ainda tenho é o amor da palavra
 É falar e cantar, despertar consciências
 Dediquei a vida a isso e a maior recompensa
 É servir de referência pra quem pensa parecido
 Pra quem tenta se expressar e nunca é ouvido
 É olhar pra minha frente e enxergar um mar de gente
 E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes
 É esse o meu mergulho, não é o do Tio Patinhas
 É esse o meu orgulho, escrever as minhas linhas
 Escrevo em linhas tortas, inspirado por alguém
 Que me deu uma missão que eu tento cumprir bem
 Escuto os corações, como um cardiologista
 Traduzo o que eles dizem como faz qualquer artista
 Que ganha o seu cachê, que é fruto do trabalho
 De cigarra e de formiga, e eu não sei o quanto eu valho
 Mas sei que quando eu ganho, divido e multiplico
 E quanto mais eu vou dividindo, mais fico rico
 Rico da riqueza verdadeira que é de graça

Como um só sorriso que ilumina toda a praça
 Sorriso emocionado de um senhor experiente
 Em pé há duas horas debaixo do sol quente
 Ouvindo os meus poemas em total sintonia
 Eu sou ele amanhã, e hoje é só poesia.
 Refrão 4x

Composição: Gabriel O Pensador e André Gomes

Após a leitura da música, o professor deve provocar um debate para que os alunos digam quais sentimentos a letra despertou neles. Em seguida, algumas questões propostas podem auxiliá-los a compreender o texto:

1. Ao falar sobre seu interesse por poesias, Gabriel reconhece a influência de algumas pessoas. Diga quem e como cada um contribuiu para que ele se tornasse o compositor que é hoje.
2. Em alguns versos, Gabriel deixa transparecer que seus recursos financeiros vêm da poesia e da música. Localize esses versos.
3. Qual a profissão do pai de Gabriel? Ele concordava com o interesse do filho pela poesia? Copie um verso que comprove sua resposta.
4. A escolha pela vida artística de Gabriel foi por questões financeiras? Pela fama? Explique.
5. Quem escolheu o nome artístico de Pensador para Gabriel?
6. Houve alguma época da vida do compositor em que ele procurou se afastar da poesia? Como você chegou a essa conclusão?
7. Na vida pessoal do artista, deu tudo tão certo como em sua profissão. Justifique sua resposta.
8. Leia os versos a seguir e responda:

E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes
É esse o meu mergulho, não é o do Tio Patinhas
 É esse o meu orgulho, escrever as minhas linhas

Você conhece o personagem Patinhas, das histórias em quadrinho? Então explique: o que o compositor quis dizer no verso sublinhado?

9. Nos versos a seguir, o autor cita as personagens de uma fábula. Você a conhece? Se sua resposta foi afirmativa, conte, em poucas palavras, qual é seu enredo.

Escuto os corações, como um cardiologista
 Traduzo o que eles dizem como faz qualquer artista
 Que ganha o seu cachê, que é fruto do trabalho
 De cigarra e de formiga, e eu não sei o quanto eu valho
 Mas sei que quando eu ganho, divido e multiplico

10. Em sua música, Gabriel fala da dificuldade que tinha de começar a escrever quando a professora propunha tema livre. Você já teve essa dificuldade? Conte-nos como foi.
11. O Pensador nos conta que, quando a professora leu seu texto para a sala, ele ficou feliz, mas teve vontade de fugir. Como você explica dois sentimentos tão diferentes em relação a um mesmo episódio?
12. Você consegue identificar o tema retratado pelo compositor?
13. Em sua opinião, a professora de Gabriel agiu certo ou errado?
14. Você também já sentiu envergonhado devido a alguma ocorrência em sala de aula? Em caso positivo, narre o fato.

O último texto trabalhado no capítulo é um trecho de romance de Patativa do Assaré, que foi utilizado pelos autores para trabalhar particularidades da língua. Segundo Geraldi (2013), isso não é errado, no entanto o autor diz ser necessário propor, também, outras atividades que busquem a compreensão total do texto.

Algumas questões poderiam ser as que seguem:

- No segundo parágrafo do texto, o autor conta sobre sua estada em Fortaleza. O que ele foi fazer lá e por recomendação de quem?
- Qual foi o interesse dele ao compor a poesia “Carta à Doutora Henriqueta Galeano”? Seu propósito foi alcançado?

Para que a interpretação ocorra, também deveria haver questões que relacionassem o tema à situação de nossos educandos, como por exemplo:

- A personagem comenta de viagens que realizou. Você considera importante conhecer outros lugares? Por quê?
- Já realizou alguma viagem para fora de seu estado? Gostaria de contar como foi?
- A personagem levou consigo uma carta de recomendação. Você sabe em que ocasiões se faz necessário ser recomendado por outros?

5.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM O ÚLTIMO CAPÍTULO DO SÉTIMO ANO

A unidade 2, do capítulo 4 do livro do sétimo ano, que trata da qualidade de vida, menciona de forma superficial o problema do homem do campo e, em seguida, traz uma

reportagem sobre a gravidez na adolescência. A reportagem deve ser substituída por uma que trate do tema drogas. Embora alguns de nossos educandos do CENSE já sejam pais precocemente, como trabalhamos com a predominância do sexo masculino, julgamos ser mais importante e oportuno aproveitar o gênero reportagem para esclarecimentos sobre os malefícios das drogas, uma vez que a maioria dos alunos já teve envolvimento com os entorpecentes, seja como aliciado para o tráfico ou como usuário, que também leva ao mundo do crime. Muitos deles tentam argumentar que não são viciados, que param quando assim desejarem, que maconha faz menos mal do que os cigarros liberados, que seu uso deveria ser legalizado e assim por diante. Dessa forma, a leitura de textos que tragam informações verdadeiras de estudos comprovados pode ser de grande valia para a conscientização desses jovens.

Escolhemos o texto “Malefícios causados pelo consumo de drogas”. No tópico “Pra começo de conversa”, propomos uma atividade para antes da leitura do texto, já que, para Solé (1998), atividades nessa etapa da leitura são muito importantes para ativar o conhecimento prévio do aluno e, conseqüentemente, auxiliar na compreensão do texto. Sugerimos um rápido vídeo de animação sobre o uso de entorpecentes, que foi escrito, desenhado e dirigido por Andreas Hykade⁴. Pode-se iniciar a projeção, sem revelar o título da animação, e pedir aos alunos que assistam atentamente e depois procurem identificar a temática.

Após assistirem, é importante propor um diálogo sobre o que compreenderam da animação e verificar se conseguiram, por meio do enredo, identificar a posição do autor em relação ao uso dos entorpecentes. Caso tenham liberdade, os alunos podem falar se seu envolvimento com as drogas teve algum ponto em comum com o vídeo apresentado, se concordam com o autor, o que modificariam no vídeo e encorajá-los a resumir como seria uma animação sobre sua própria trajetória, sem forçar ninguém, falando apenas quem se sentir à vontade.

A seguir, no tópico “Desvendando o tema”, o livro esclarece que os alunos lerão textos sobre a vida de jovens e depois de idosos, com o objetivo de apresentar a busca pela qualidade de vida. Como afirmamos anteriormente, propomos substituir a reportagem “Gravidez precoce traz riscos a adolescentes” por uma que trate de um tema mais recorrente em nossas salas, o uso de drogas.

⁴Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kQ-mRWrx6BI>> Acesso em: 26 maio 2015.

Sendo assim, lançam-se algumas perguntas para que os alunos pensem e depois verifiquem se suas opiniões batem com as do texto que lerão.

- O que são drogas, para você?
- Quais os motivos que, em sua opinião, levam os indivíduos a se iniciarem no mundo das drogas?
- Você sabe diferenciar drogas lícitas e ilícitas? Você acha que elas são muito diferentes em seus efeitos?
- O que você entende por drogas psicotrópicas, ou psicoativas?

Agora, vamos ler uma reportagem⁵ realizada por Jennifer Fogaça (Graduada em química e pertencente ao quadro de docentes do Brasil Escola), por ocasião do lançamento da Semana Anual de Mobilização Saúde na Escola, em março de 2013, pelo Ministro da Saúde, Alexandre Padilha.

Malefícios causados pelo consumo de drogas

As drogas são um problema mundial que tem tirado a vida de milhões de jovens e devastado muitas famílias. O álcool, o tabaco e o crack são algumas dessas drogas.



O consumo de drogas tem acabado com o futuro e com a vida de muitos jovens

O uso de drogas por crianças e adolescentes vem crescendo cada vez mais. Um estudo realizado no Brasil e publicado no *Jornal da Tarde* mostrou que **24,7% dos jovens entre 10 e 17 anos já experimentaram algum tipo de droga**. Um número realmente alarmante!

Em muitos casos, usuários de drogas se envolvem em crimes tais como narcotráfico e homicídios, tornam-se vítimas de violência, além de estarem sujeitos a outros perigos, como DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e gravidez indesejável.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) apontou que as principais razões básicas que atraem os jovens às drogas são:

- **Sentirem-se adultos;**
- **Serem populares;**
- **Para relaxarem e sentirem-se bem;**
- **Desejo de correr riscos;**
- **Por curiosidade.**



Uma substância é considerada como sendo **droga quando ela provoca alguma mudança fisiológica ou comportamental**. O álcool e o tabaco

⁵ Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/saude-na-escola/conteudo/maleficios-causados-pelo-consumo-drogas.htm>>. Acesso em: 25 maio 2015.

são drogas lícitas porque seu uso é permitido por lei. Já as demais drogas, como o crack, são drogas ilícitas, seu uso não é legalizado. Porém, todo tipo de droga, lícita ou ilícita, é proibido para menores de 18 anos. A Lei n.º 8.069 (13 de julho de 1990) do Estatuto da Criança e do Adolescente proíbe a venda, fornecimento ou entrega à criança ou ao adolescente de produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica.

Quando a substância afeta os sentimentos, as atitudes e os pensamentos da pessoa, dizemos que é uma **droga psicotrópica**, possuindo três propriedades:

1. **A pessoa desenvolve tolerância e precisa de doses cada vez maiores;**
2. **A pessoa fica dependente e tem uma necessidade obsessiva de consumir a droga;**
3. **Quando a pessoa para de consumir a droga, ocorre uma síndrome de abstinência.**

Assim, o álcool, o tabaco e o crack são drogas psicotrópicas. Veja os efeitos de cada uma no organismo da pessoa, e não se esqueça de que isso não afeta somente a pessoa que está doente, viciada, mas atinge todos os que convivem com ela.

- **Álcool**

Se for ingerido em excesso, o álcool pode causar falta de coordenação motora, descontrole, sono e pode levar até mesmo ao coma, pois ele é uma droga depressora da parte central do sistema nervoso. Além disso, quando chega ao fígado, o álcool é metabolizado a etanol que é muito mais tóxico do que o próprio álcool, pode provocar câncer e lesão no fígado.

O excesso de álcool também leva à hipoglicemia, que é a queda brusca de glicose no sangue, porque as enzimas usadas na produção de glicose são utilizadas no metabolismo do álcool. Outro resultado do consumo do álcool é a desidratação, porque ele desativa o hormônio antidiurético no cérebro, que é o responsável pela reabsorção da água filtrada pelo rim.

- **Tabaco**

A fumaça do cigarro contém monóxido de carbono, amônia, nitrosaminas, alcatrão e nicotina, substâncias tóxicas ao organismo. Quando a pessoa fuma, ela está absorvendo quase 5 mil substâncias prejudiciais ao organismo.

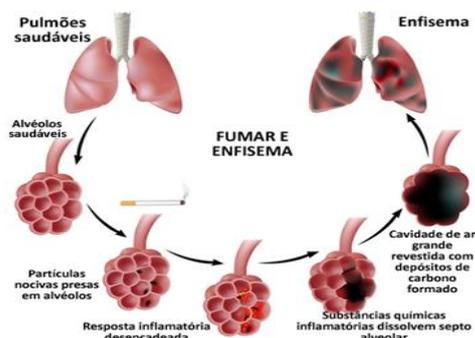


- **Monóxido de carbono**

(CO): Combina-se com a hemoglobina do sangue impedindo que ela transporte oxigênio, podendo ser fatal se absorvido em grande quantidade;

- **Amônia (NH₃):** A sua adição ao cigarro torna o cigarro mais alcalino e faz com que haja maior liberação de nicotina, levando a maior dependência e mais prejuízos à saúde;

- **Nitrosaminas:** São carcinogênicas;



-**Alcatrão:** Contém hidrocarbonetos aromáticos policíclicos (HPA's) que são comprovadamente carcinogênicos, como benzopireno. O alcatrão fica em parte impregnado no pulmão dos fumantes;

-**Nicotina:** Além da dependência que essa substância causa, ela também atua estimulando a parte central do sistema nervoso e, como consequência, há o aumento da pressão arterial, da frequência dos batimentos cardíacos, da frequência respiratória e da atividade motora, além da redução do apetite.

Ao se tragar o cigarro, a nicotina é imediatamente absorvida pelo pulmão. Em razão disso, são causados inúmeros prejuízos para o organismo.

- **Crack⁶**

O crack é obtido por meio de uma mistura de pasta de coca ou cloridrato de cocaína com bicarbonato de sódio (NaHCO_3). A pasta de coca é um produto grosseiro, com muitas impurezas, que é obtido das primeiras fases de extração da cocaína das folhas da planta *Erythroxylon coca*, quando tratadas com bases fortes, com ácido sulfúrico e solventes orgânicos. O cloridrato da cocaína é a forma mais estável dessa substância, que pode ser deslocada por meio de bases fracas, como o bicarbonato de sódio.

• O crack é comercializado na forma de pequenas pedras porosas. Ele não é solúvel em água, mas os usuários fumam o crack aquecendo essas pedras em “cachimbos” improvisados, já que essa substância passa do estado sólido para o vapor em uma temperatura relativamente baixa, a 95°C.



Pedras de crack (à esquerda) e usuário de crack fumando essa droga com um “cachimbo” (à direita)

⁶ Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/quimica/quimica-crack.htm>> Acesso em: 25 maio 2015.

- Os vapores de cocaína liberados são absorvidos pelos pulmões quase imediatamente, pois o pulmão é um órgão intensamente vascularizado e com grande superfície. Assim, a cocaína é enviada para a circulação sanguínea e atinge o cérebro em 15 segundos.

- Por ser fumada, essa droga produz efeitos muito mais devastadores que a cocaína. Por exemplo, seu efeito passa em apenas 5 minutos e isso faz com que o usuário aumente a dose fumada, o que **leva à dependência mais rapidamente**.

- Além disso, essa droga diminui o apetite, fazendo com que o usuário **emagreça cerca de 10 kg em apenas um mês**. Veja um exemplo abaixo, de como o rosto de uma usuária de crack se definiu em fotos tiradas nas ocasiões em que ela foi presa, dos 29 aos 37 anos.

- Logo o consumidor do crack perde todas as noções de higiene (adquirindo um **aspecto deplorável**) e sente constantemente **sentimentos**

desagradáveis (como depressão intensa, desinteresse geral, cansaço, paranoia, desconfiança, medo e agressividade).

- A maioria dos usuários passa a usar o crack porque ele é mais barato; já uma minoria diz fazer isso para impedir o uso de



seringas, que são usadas em outras drogas injetáveis, como a cocaína; para, dessa forma, não pegar doenças sexualmente transmissíveis (DST). No entanto, quando a pessoa usa o crack, é comum ela se **prostituir**, sob efeito da fissura, para obter mais droga. E não usando nenhum método de prevenção, acaba ficando exposta às DST's, incluindo a AIDS.

- A recuperação dos usuários de crack é um dos maiores desafios da sociedade, pois existem estudos que indicam que **essa reabilitação é praticamente nula**. Além de levar à degradação total de pessoas, até à sua morte, o consumo dessa droga também **sustenta um comércio ilegal ligado à criminalidade**, que movimenta bilhões de dólares por ano.

- Por isso, preste atenção a essas informações e seja inteligente, não use drogas e nem mesmo experimente-as, pois, na primeira tragada, você já pode ficar viciado.

Por Jennifer Fogaça

Graduada em Química

O texto é um pouco longo, no entanto, como possui muitas ilustrações e trata de um assunto de interesse dos menores, como orienta Solé (1998), não se torna tão cansativo. Os

alunos devem ler a primeira parte do texto, que fala sobre os problemas decorrentes das drogas, causas do uso e ainda traz dados estatísticos. Nesse momento, como atividade durante a leitura, também valorizada por Solé (1998), pode-se verificar a compreensão dos alunos por meio da oralidade, sanar as possíveis dúvidas e tentar levar os alunos a algumas previsões do que pode ser tratado dali em diante. Cada um dos parágrafos que fala sobre drogas específicas pode ser comentado, caso o professor ache necessário, ou, se preferir, pode tirar as dúvidas ao final da leitura dos demais parágrafos.

Após a leitura do texto, o professor deve perguntar, oralmente, se houve alguma dúvida na compreensão, se seus conhecimentos a respeito do assunto estão de acordo com o exposto no texto, se têm alguma contribuição a mais para compartilhar com os colegas. A seguir, é possível formular algumas questões, por escrito, para levar os alunos a uma leitura mais atenta do texto, e, a partir daí, efetivar-se a compreensão e interpretação do texto:

Por dentro do texto:

1. O texto apresenta um dado estatístico que deve preocupar a sociedade. Que dado é este?
2. Segundo o texto, quais os principais malefícios do uso das drogas em geral?
3. O que faz com que uma substância seja considerada droga?
4. Segundo a autora, quando uma droga é considerada psicotrópica? Você conhece outras, além das três citadas no texto, que também sejam psicoativas?
5. Relacione as drogas aos seus efeitos, de acordo com informações do texto:

(1) Álcool	() impede o transporte de oxigênio.
	() atinge o cérebro em questão de segundos por meio da circulação sanguínea.
	() pode provocar câncer e lesão no fígado, aumento da pressão arterial e diminuição do apetite.
(2) Tabaco	() leva à dependência, rapidamente, porque seu efeito passa em minutos.
	() deixa o pulmão impregnado de substâncias carcinogênicas.
(3) Crack	() seu uso leva à depressão, paranoia, medo, agressividade e perda das noções de higiene.
6. A OMS apresenta cinco razões básicas que levam o indivíduo a começar a usar drogas. Quais delas você julga ser a causa mais comum para o início do uso e quais você considera os motivos menos comuns? Enumere de 1 a 5 em ordem de prioridade.

- () Sentirem-se adultos
 - () Serem populares
 - () Para relaxarem e sentirem-se bem
 - () Desejo de correr riscos
 - () Por curiosidade
7. Você concorda que esses sejam motivos que levem ao uso de entorpecentes? Com os quais concorda e com os quais não? Você acrescentaria outro motivo?
 8. A autora apresenta três propriedades das drogas psicotrópicas. Enumere-as e comente se você já percebeu esses efeitos em algum usuário que você conheça, ou mesmo, em algum personagem de filme que tenha se tornado consumidor de drogas.
 9. O texto, ao falar da dependência do crack, afirma que “essa reabilitação é praticamente nula”. Você concorda com a autora?
 10. Conhece algum ex-dependente de crack que tenha se recuperado? Se, sim, que ações ele tomou? Se não, o que você pensa que um usuário de crack que quer se reabilitar deve fazer?
 11. Você acredita que existem ações sociais e políticas suficientes para auxiliar na reabilitação daqueles que lutam para se libertar do vício?
 12. O que nós, como sociedade, poderíamos fazer para ajudar essas pessoas que desejam se libertar?
 13. Escolha uma das ilustrações e crie, ou substitua se já houver, uma legenda para ela. Explique.

Além da substituição dos textos, há a necessidade de, conforme Solé (1998), introduzir atividades para antes da leitura dos próximos textos, por meio do levantamento prévio do conhecimento dos alunos a respeito do assunto a ser abordado, e atividades para serem desenvolvidas durante a leitura, verificando, em determinado momento, o que compreenderam do trecho que já foi lido e tecendo previsões do restante. Também se faz necessário introduzir dados das condições de produção dos textos, bem como informações sobre os autores, para que a leitura dos textos possa fazer sentido aos alunos.

Após a leitura da canção “Perfeição”, de Renato Russo, deve-se trabalhar com os valores ali presentes, procurando fazer com que os alunos reflitam sobre sua posição frente a eles, uma vez que, como infratores, esses adolescentes têm uma visão diferenciada da violência, do que é intolerância, incompreensão, honestidade e educação e, como privados de liberdade, sentem um peso maior nas palavras saudade, solidão, lágrima, passado e ilusão.

Um trabalho com bate-papo, debate e oportunidade de demonstrarem seus sentimentos pode ser uma oportunidade única, que não deve ser desprezada pelo professor.

Os dois textos sobre idosos são importantes na medida em que nos é exigido, como professores do Estado do Paraná, que se trabalhe a questão da qualidade de vida da terceira idade. Entretanto, deveriam ser acrescentadas questões que auxiliem os alunos a fazerem um paralelo entre esses textos, trabalhando a intertextualidade e levando-os a perceberem a mudança de ponto de vista sobre os idosos em cada um dos textos, sendo que uma é negativa e a outra, positiva. Outro ponto importante a ser observado pelos alunos é a mudança de locutor, que passa da primeira para a terceira pessoa.

Além disso, considerando que, para o texto “Bem-estar pertinho de casa”, há apenas uma questão de compreensão, sugerimos acrescentar questões para antes e depois da leitura.

Para antes da leitura.

1. Você costuma se exercitar regularmente? Em qual local?
2. E seus familiares e vizinhos mais idosos também se exercitam? Há um lugar apropriado para isso perto de sua casa?
3. Vamos ler o texto a seguir e conhecer um lugar preparado para os que estão na melhor idade se exercitarem.

E, para depois da leitura:

1. Os dois textos que você leu falam de um mesmo tema, a qualidade de vida dos idosos. Qual a principal diferença que você percebeu entre eles, além, é claro, dos gêneros distintos?
2. O primeiro texto está em primeira pessoa e o segundo em terceira. Você acha que isso influencia a mudança de uma visão negativa para uma visão mais positiva da velhice?
3. Como são os idosos com os quais você convive? Eles se parecem mais com o idoso do primeiro texto, que aponta os problemas que a idade lhe trouxe, ou com os do segundo texto, que se exercitariam e participariam de atividades culturais e cuidados com a saúde?
Exemplifique
4. Você pensa em sua velhice? Como se prepara para enfrentá-la?

A seguir, vem o trabalho com uma receita culinária. Concordamos que não há muito a ser trabalhado neste tipo de texto que leve a uma compreensão ou interpretação mais detalhada. No entanto, algumas questões poderiam ser levantadas, quanto ao conhecimento

prévio dos alunos a respeito do tema, mesmo que oralmente. Com certeza, não faltaria participação dos alunos falando sobre suas receitas preferidas, sobre suas habilidades ou dificuldades com cozinha, entre outros assuntos que levantariam.

O pequeno parágrafo introdutório à receita deveria ter sido explorado, como, por exemplo, a oração “Não sobrou nada!” poderia deixá-los mais motivados à leitura, pela curiosidade aguçada ao querer saber que ingredientes, tão atrativos, podem ter na receita.

A segunda receita apresentada, Bolo da felicidade, uma receita poética, é trabalhada em suas questões de gênero textual e vocabulário relativo ao gênero, em comparação à outra. No entanto, seria propício, também, trabalhar os valores presentes no texto, aproveitando o conhecimento prévio dos alunos, que poderiam ser acrescidos com os comentários dos colegas e do professor, por meio de relatos ou opiniões.

5.3. PROPOSTA DE TRABALHO COM O ÚLTIMO CAPÍTULO DO NONO ANO

Na unidade 2 do livro do nono ano, “Globalização e novas tecnologias”, analisamos o quarto e último capítulo, “Dores e sabores da América Latina”. O texto que dá início ao capítulo é a reportagem “Paraguaios lutam para preservar língua guarani”, que procura mostrar como as novas tecnologias podem auxiliar nessa preservação. No entanto, apenas é mencionado que o guarani chegou à internet, não cumprindo o objetivo do título da unidade, que seria fazer com que o aluno tenha mais informação sobre a importância da globalização e do uso de novas tecnologias, ainda mais, por se tratar de um material preparado, *a priori*, para um público mais maduro, que, em sua maioria, não tem muita facilidade com os novos recursos tecnológicos.

O que não modifica muito se considerarmos o trabalho com os nossos alunos da socioeducação, que, também, não têm essa destreza. O assunto não é atrativo para os adolescentes, por se tratar de um problema social de um outro país e por ser um tanto longo, do gênero reportagem, que já foi trabalhado anteriormente.

Por isso, propomos substituir a reportagem por uma música “Pela internet”, de Gilberto Gil, que trata do assunto tecnologia, mais especificamente o uso do computador e da internet, que julgamos ser mais interessante para os alunos, já que despertar esse interesse por meio de textos atrativos aos alunos é valorizado por Solé (1998). A música é de 1997, no

entanto sua temática continua atual e, além do mais, música é um gênero mais apreciado pelos adolescentes.

Como atividades para antes da leitura, o professor deve dar oportunidade para que os alunos comentem sobre suas experiências com internet, o quanto a dominam, se fazem uso e qual uso fazem dela, qual a importância que dão. Em casos em que esse assunto surgiu em sala, percebemos que aqueles que nunca utilizaram a internet ficam muito atentos aos comentários dos colegas e fazem muitas perguntas, principalmente sobre o funcionamento das redes sociais.

Os alunos podem ler o trecho abaixo, que faz a introdução ao vídeo na página de onde foi extraído, para que já tenham uma ideia de seu contexto de produção.

Não é de hoje que a tecnologia estimula os artistas. Em 1917, Ernesto dos Santos e Mauro de Almeida cantarolavam o samba “Pelo telefone” para comentar a novidade pouco conhecida à época. O tempo passou, os avanços tecnológicos foram incorporados ao nosso dia a dia, e a música continua a se apropriar destes elementos para retratar a sociedade. Em 1997, a internet ainda engatinhava no Brasil quando Gilberto Gil transmitiu seu show pela *web*. Na apresentação, ele divulgou *Pela internet*, o primeiro single de seu disco *Quanta*. Em tempos que mal existiam redes sociais, Gil compôs para mostrar quão impressionado estava com os efeitos da rede.

Se houver tempo disponível, o professor pode projetar *clip*⁷ para que os alunos assistam, ou então, ir direto ao texto, a letra da música⁸.

Pela Internet

Gilberto Gil

Criar meu web site	Eu quero entrar na rede
Fazer minha home-page	Promover um debate
Com quantos gigabytes	Juntar via Internet
Se faz uma jangada	Um grupo de tietes de Connecticut
Um barco que veleje	De Connecticut acessar
Que veleje nesse informar	O chefe da Mac Milícia de Milão
Que aproveite a vazante da infomaré	Um hacker mafioso acaba de soltar
Que leve um oriki do meu velho orixá	Um vírus para atacar os programas no Japão
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé	Eu quero entrar na rede para contatar

⁷ Disponível em: <<http://m.olhardigital.uol.com.br/noticia/confira-5-musicas-brasileiras-sobre-tecnologia/36746>> Acesso em: 16 jul. 2015

⁸ Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil/68924/>> Acesso em 16 jul. 2015

Um barco que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomaré
 Que leve meu e-mail até Calcutá
 Depois de um hot-link
 Num site de Helsinque
 Para abastecer

Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze
 Tem um videopôquer para se jogar

Após a leitura do texto, o professor deve dar oportunidade aos alunos para que falem sobre a música e o que sentiram ao ler/ouvir. Os alunos têm a oportunidade de dizer se gostaram ou não, alguns já podem perguntar sobre termos que não compreenderam. O professor só precisa ter o cuidado de não revelar tudo sem fazer com que os alunos reflitam antes de obterem as explicações. Em seguida, algumas questões são propostas.

1. O título do texto é Pela internet. Quais palavras do texto você pode relacionar ao termo internet? Você sabe o significado de cada uma? Explique o significado das que conhece.
2. Na 1ª estrofe da música, é feita uma alusão a um ditado popular antigo. Você consegue identificá-lo?
3. Gil pergunta com quantos gigabytes se faz um barco que veleje. Ele está usando essa frase em um sentido figurado, ou seja, diferente do sentido em que geralmente se usa. Que tipo de velejar seria esse?
4. Na segunda estrofe, o compositor faz um jogo de palavras: “Que veleje nesse informar/Que aproveite a vazante da infomaré”. Você consegue explicar esse jogo?
5. Considerando que essa música foi escrita em 1997, o que o autor teria escrito de forma diferente se a compusesse hoje?
6. O compositor fala apenas de um uso solitário da internet, ou propõe também o uso coletivo? Justifique com informações do texto.
7. O autor cita muitos lugares que são distantes entre si. A que ele estava se referindo ao fazer isso?
8. O autor fala do uso positivo da internet, mas cita também uma forma de uso negativo. Copie os versos que comprovam isso. Qual é sua opinião?
9. Na 6ª estrofe, o autor cita o uso do celular pela polícia. Na sua opinião, na atualidade, há muitos tipos de profissionais que se utilizam do celular para o trabalho? Por que isso ocorre em nossos dias?

10. Você considera possível a sociedade atual abrir mão do uso da internet e do celular? Por quê?
11. Você já ouviu falar dos lugares citados na música. Se não, pesquise na internet para saber onde ficam e as curiosidades de cada um.

Nessa última questão, caso haja disponibilidade, o professor pode levar os alunos ao laboratório de informática. A turma pode ser dividida em equipes e cada uma pode pesquisar uma localidade, para, depois, compartilhar com a turma. Os alunos podem, ainda, preparar uma apresentação de slides, desde que o professor possa disponibilizar os recursos necessários, para mostrar a localização no mapa, pontos turísticos, aspectos culturais e outras descobertas que julgarem interessantes.

O próximo texto proposto pelo livro didático é um trecho do romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo. Não consideramos um texto muito atrativo para os adolescentes, por ser antigo e de uma temática que não lhes interessa. No entanto, como já propusemos a substituição de um texto, vamos manter este. Os autores já fazem uma introdução sobre a obra e o personagem do trecho a ser lido.

Nossa proposta é fazer a leitura dos três primeiros parágrafos e, em seguida, verificar oralmente a compreensão da leitura até o momento. Em seguida, comentar com os alunos que a próxima parte será a página de um diário do dia em que a personagem cruzou o rio Uruguai, chegando ao Brasil, e pedir a eles que façam previsões sobre o que esperam encontrar no texto. Essa atividade realizada durante a leitura, segundo Solé (1998), ajuda a perceber se os alunos estão compreendendo o texto e os torna mais interessados em continuar a leitura.

Quanto à canção Roda de chimarrão, os autores levantam uma questão para discussão de forma bem resumida. Cabe ao professor fazer a relação entre esses encontros nas rodas de chimarrão dos gaúchos com os encontros informais para uma conversa com amigos na região em que moram os alunos.

Após a leitura do texto, é importante que os alunos tenham alguma informação sobre os compositores da música, Kleiton e Kledir. Para isso, uma biografia⁹ resumida deve ser lida e comentada pelo professor e alunos.

Kleiton & Kledir

Kleiton & Kledir é uma dupla de músicos brasileira. São irmãos e nasceram em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. São cantores e compositores de música popular brasileira.

⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kleiton_%26_Kledir> Acesso em: 16 jul. 2015.

Começaram a estudar música muito cedo e, nos anos 70, lançaram com mais três amigos a banda Almôndegas. Foram quatro discos, uma infinidade de shows e a mudança para o Rio de Janeiro. Quando o grupo se dissolveu, os irmãos decidiram prosseguir a carreira em dupla.

Kleiton & Kleidir trouxeram definitivamente para a cultura brasileira a nova música gaúcha. Eternizaram um sotaque diferente, uma maneira própria de falar e cantar, com termos até então desconhecidos como “deu pra ti” e “tri legal”. Segundo um crítico da época, parecia “uma dupla de ingleses, cantando numa língua que lembra o português”. Acabaram se transformando em símbolos do gaúcho contemporâneo, do homem moderno do sul do Brasil, o que fez com que o governo do estado lhes conferisse o título de “Embaixadores Culturais do Rio Grande do Sul”.



Na sequência, pode ser dada continuidade às atividades de compreensão e de intertextualidade propostas pelos autores.

Para introduzir a leitura do próximo texto, uma tirinha de Adão Iturrusgarai, Blog da Aline, propomos verificar se os alunos possuem conhecimento do que é um *blog*, se costumam visitar algum e ou se possuem ou conhecem alguém que possua um. É uma hora propícia para o professor fornecer o endereço eletrônico de alguns *blogs* que possam interessar aos alunos e auxiliá-los em sua caminhada para fora dos muros da instituição. Importante, também, fazer-se uma caracterização das personagens, caso os alunos não as conheçam, o que é muito provável.

O último texto, uma tirinha do Hagar, o Horrível de Dik Browne, também precisa de uma atividade antes da leitura, na qual podem ser debatidas as características das personagens. Isso porque reconhecer o Hagar como um homem bruto, talvez até grosseiro, mas que, na realidade acaba sempre fazendo o que a esposa pretende, torna a compreensão mais clara. Considerando a sua temática, o professor pode levantar um debate sobre o papel de cada cônjuge na família. Pode incluir, ainda, o papel dos filhos, momento em que cada um pode falar sobre sua participação na dinâmica da família.

Após a leitura, além das questões propostas pelos autores do livro didático, os alunos devem ser levados a perceber as diferenças entre os papéis dos esposos e esposas de antigamente, como no caso de Hagar, embora não precisemos levar nossa análise a tempos tão

remotos quanto seria o da personagem, com as funções atribuídas aos homens e mulheres nos dias de hoje.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, temos a certeza de que o assunto não está encerrado, uma vez que muitos estudos foram realizados sobre a abordagem da leitura nos livros didáticos e muitos ainda serão realizados. Quanto ao trabalho com esse material na socioeducação, cremos que foi menos explorado, por isso buscamos desenvolver uma proposta que possa auxiliar os educadores que trabalham nessas instituições e que não têm um preparo específico para isso, mas que precisam desenvolver suas estratégias dia a dia, para que possam dar suporte aos seus alunos.

Na primeira parte de nosso trabalho, buscamos o auxílio de alguns teóricos para uma melhor compreensão dos aspectos que fundamentam o trabalho com leitura no livro didático. Trouxemos concepções de leitura segundo alguns autores: Orlandi (1988) a concebe como “atribuição de sentidos”, Solé (1998) diz que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e Koch e Elias (2011) consideram que a leitura é uma atividade que leva em consideração a experiência e o conhecimento prévio do leitor.

Na sequência, passamos a investigar o que os autores pensam a respeito das perspectivas de leitura, tendo por base os pensamentos de Leffa, Kleiman e Solé. Para Leffa (1999), a leitura pode ser tomada sob três perspectivas distintas: com ênfase no leitor, com ênfase no texto ou na relação interacional. Já, para Kleiman (2013), o importante é a utilização do conhecimento prévio que o leitor traz para a completa compreensão do texto. De acordo com Solé (1998), a efetivação da leitura depende tanto o conteúdo do texto, como do leitor, com suas expectativas e seus conhecimentos prévios.

Nosso próximo passo foi averiguar os estudos referentes às etapas de leitura. Para isso, buscamos o auxílio em Menegassi (1995), o qual afirma que, durante esse processo, ocorrem quatro etapas distintas, a saber, decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Segundo o autor, embora distintas, essas etapas ocorrem em conjunto, completando-se mutuamente.

Os objetivos da leitura foi nossa próxima preocupação. Nós nos orientamos em estudos e pesquisas de Geraldi (2013), que os divide em leitura-busca-de-informações, leitura-estudo-do-texto, leitura como pretexto e a leitura por fruição. Solé (1998) também fala sobre os objetivos da leitura e elenca nove, sendo eles: a leitura para a busca de uma informação precisa, a leitura para seguir instruções, a leitura para obtenção de informação de caráter geral, a leitura para aprender, a leitura para revisar um escrito próprio, a leitura por prazer, a leitura

para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e a leitura para a verificação do que se aprendeu.

Passamos, a seguir, a analisar o trabalho realizado em sala de aula sobre a ideologia presente nos textos. Lemos que, para Marx e Engels (1974), a ideologia surge de uma visão fragmentada da sociedade, originando a diferença de classes sociais. Para Freire (1996), a ideologia é uma forma de ocultação da realidade para justificar as decisões tomadas. Já, de acordo com Chauí (2001), a função da ideologia é romper com as diferenças de classes, permitindo aos indivíduos que encontrem sua identidade social. Importante também é o pensamento de Orlandi (1988), que diz que, ao produzir a linguagem, o indivíduo também se representa nela e que não somos originais no que falamos, mas repetimos discursos preexistentes.

Na sequência, abordamos os gêneros e as tipologias textuais, de acordo com Bakhtin e Marcuschi. Para Bakhtin (1997), os gêneros são os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera social de utilização da língua. Marcuschi (2002) afirma que os termos gênero e tipos de texto são utilizados de forma equivocada nos livros didáticos. Segundo ele, os gêneros são formas materializadas de textos que utilizamos cujas características de comunicação são determinadas pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Já os tipos textuais são definidos pela natureza linguística de sua composição, em que são observados aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Enquanto os gêneros são de número infinito, os tipos textuais são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Levando em consideração que o foco desta pesquisa é o trabalho com os adolescentes em privação de liberdade, procuramos, no capítulo seguinte, verificar os estudos já realizados a respeito do assunto. Encontramos, em Volpi (2001), três mitos que fazem parte das crenças da sociedade que são o hiper dimensionamento do problema, o mito da periculosidade e o da não responsabilização do adolescente por seus atos. Ao encontro do que diz Volpi, encontramos, sim, formas de responsabilização e de punição aos adolescentes infratores no Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê: advertência, obrigação de reparo do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e privação de liberdade, conforme a gravidade do ato praticado.

Buscamos também descobrir as causas do envolvimento desses adolescentes em infrações a partir dos pensamentos de Ballone e Moura (2004), que explicam que a agressividade de crianças e adolescentes pode ter causas individuais, familiares e ambientais. Os autores também falam sobre alguns problemas emocionais e psicológicos que podem

influenciar o comportamento dos adolescentes. Entre esses problemas, encontra-se a psicose, que, segundo eles, é um dos problemas mais graves verificados nos adolescentes e que, muitas vezes, inicia-se na infância, mas não é identificado pelos pais e professores, pois julgam ser apenas uma travessura ou excesso de energia.

Tratamos, ainda, do envolvimento do adolescente com as drogas, já que, de acordo com estudos, é um dos motivos para o envolvimento com a criminalidade. Segundo dados da SEDESE (2005), a influência de amigos, a curiosidade e os problemas familiares são as principais causas para o envolvimento do adolescente no mundo das drogas. Observamos, então, a importância dos pais procurarem auxílio médico ou psicológico assim que perceberem alguma anormalidade no comportamento da criança e do adolescente, para que o problema seja tratado a tempo.

Outro ponto de que tratamos em nosso trabalho foi a educação em privação de liberdade, que, no Paraná, ocorre nos moldes da Educação de Jovens e Adultos. Para Moreira (2004), os professores de escolas públicas, devido a dificuldades encontradas, acabam oferecendo uma educação elitista aos alunos da EJA. Segundo ele, há a necessidade de se reestruturarem os cursos para professores e se discutir uma concepção de currículo que leve em conta a cultura de origem e a experiência de vida dos alunos. Gadotti (2000) também se posiciona quanto à EJA, dizendo ser necessário que os educadores sejam provenientes de outros meios sociais e devem conhecer e respeitar as condições do jovem e do adulto analfabetos.

No quarto capítulo, fazemos uma análise do trabalho com leitura no livro didático *Educação de Jovens e Adultos*, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti. Optamos por esse livro pelo fato de ter sido escolhido pelos professores do CEEBJA de Campo Mourão e que, portanto, seria utilizado, também, pelos educandos do CENSE da mesma cidade.

Os autores do livro, na apresentação que fazem no Manual do Professor, afirmam estarem baseados em Bakhtin e Freire e que o objetivo do material é auxiliar os professores a levarem os alunos a expressarem-se de forma clara e crítica, por meio das diversas linguagens e estilos.

Devido ao pouco tempo e espaço disponíveis ao trabalho, resumimos a análise a três capítulos do livro, sendo o primeiro capítulo da coleção, um que está mais ou menos no meio do curso e o capítulo final do material. Na análise do livro, procuramos verificar quais concepções de leitura estão presentes, se estão embasados teoricamente, como afirmam seus

autores, quais estratégias de leitura são contempladas e, ainda, se os textos e as propostas de trabalho são adequados ao ensino de leitura no contexto de privação de liberdade.

No primeiro capítulo analisado, o primeiro do livro do sexto ano, verificamos a presença de muitos textos longos de um mesmo gênero, o que torna o trabalho repetitivo e cansativo. O segundo capítulo, o último do livro do sétimo ano, parece ter tido a intenção de seguir uma temática, embora o tema não tivesse se mantido. O mesmo acontece com o último capítulo analisado, o capítulo final do livro do nono ano, em que observamos não haver relação nenhuma entre o tema dos textos, nem uma sequência pautada em um gênero. Os autores também não contemplam a intertextualidade.

Em todos os capítulos analisados, os textos são propostos de forma direta, salvo exceções, sem nenhuma atividade antes da leitura que levante os conhecimentos prévios, esclareça os objetivos e motive os alunos. Quanto a atividades que ocorram durante a leitura, são encontradas em apenas um dos textos analisados, mas não de forma completa, pois apenas buscam verificar a compreensão até determinado ponto, sem, no entanto, propor previsões sobre o restante do texto, como orienta Solé (1998). As atividades a serem realizadas depois da leitura também têm alguns problemas, pois, na maioria das vezes, há poucas questões de compreensão inferencial e interpretação, e muitas de decodificação. Além disso, muitas das questões de opinião pessoal são possíveis de se responder sem a necessidade de ler ou compreender o texto.

Os autores não são coerentes com a bibliografia que alegam ter consultado, visto que, além dos problemas já comentados, não são encontradas questões que levem o aluno a perceber a importância do interlocutor pretendido pelo autor, desconsiderando a interação necessária entre autor e leitor. Outro fator que não foi levado em conta é a necessidade de o aluno ser estimulado a formular perguntas ao texto para auxiliar na compreensão, como defende Solé (1998).

Consideramos, também, que, como os textos foram selecionados para um público mais maduro, não são motivadores e interessantes para os alunos da educação em privação de liberdade, que são adolescentes.

Por fim, elaboramos algumas atividades de adaptação para o trabalho com esse livro nos CENSEs, em que sugerimos algumas substituições de textos que julgamos mais adequados ao nosso público-alvo e o acréscimo de atividades e informações aos propostos pelos autores. Não se trata de uma solução, mas nossa pretensão é que seja um caminho que pode ser desenvolvido e ampliado com o objetivo de realizarmos um bom trabalho com esses

adolescentes que apresentam, em sua maioria, um histórico de vida e de escolarização muito conturbado e que, por isso, precisam de um trabalho atento e dedicado de seus professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLONE, G. J.; MOURA, E. C. *Violência e agressão; da criança, do adolescente e do jovem*. In: *Psiquweb*, 2004. Disponível em: <www.psiqweb.med.br>, revisto em 2004. Acesso em: 20 jul 2015.

_____. *Psicose na Adolescência – in: PsiquWeb*, 2008. Disponível em <www.psiqweb.med.br>, revisto em 2008. Acesso em 20 jul 2015.

BEZERRA, Maria. Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Instituto de Ação Social do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação. *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2013*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/?Itemid=887>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DEMBO, Myron H. *Applying educational psychology*. 5. ed. New York: Longman, 1994.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *In: Em Aberto*. Brasília, ano 16, n.69, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

_____, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. *In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. João Pessoa: DLCV, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Pernambuco: UFPE, 2000.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 1974. Edição: Ridendo Castigat Mores. *eBooks Brasil.com*. Fonte Digital: RocketEdition, 1990. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2014.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, 17, 1, 1995.

MOREIRA, A .F.B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. *In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução: Maria Alice Guimarães d'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. *Livro didático de Ciências: fonte de informação ou apostila de exercícios*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

SILVA, Cícero de Oliveira, SILVA, Elizabeth G, de Oliveira, MARCHETTI, Greta Nascimento. *Manual Geral* da coleção Tempo de Aprender. 3 ed. São Paulo: IBEP, 2013

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

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a “Ortodoxia Escolar”. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete (Orgs.) *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008.

VOLPI, Mário. *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez, 2001.