



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOÃO PAULO HOLANDA DE ASSIS

**O HUMOR NA SALA DE AULA: proposta para o desenvolvimento da
compreensão leitora**

MACEIÓ

2019

JOÃO PAULO HOLANDA DE ASSIS

**O HUMOR NA SALA DE AULA: proposta para o desenvolvimento da
compreensão leitora**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas – UFAL para atribuição do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Pincho de Oliveira

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A848h Assis, João Paulo Holanda de.
O humor na sala de aula: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora / João Paulo Holanda de Assis. – 2019.
150 f. : il.

Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 114-116.
Apêndices: f. 117-150

1. Linguística aplicada. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Compreensão na leitura. 4. Textos humorísticos. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 801: 372.41



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO PAULO HOLANDA DE ASSIS

Título do trabalho: "O HUMOR NA SALA DE AULA: PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 25 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Fabiana Pincho de Oliveira

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Rita Souto R. Lima

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 25 de março de 2019.

Dedico este trabalho a minha amiga Rita de Cássia Ambrósio da Paixão, que entre tantos sonhos, desejava também ser Mestra!

AGRADECIMENTOS

“Antes do ar, Ele já era Deus”. Não posso deixar de agradecer, primeiramente, à fonte de toda a sabedoria e poder que há no universo. Obrigado, Senhor, por ter me dado força, discernimento e coragem ao longo desse curso. Quando eu pensava que estava pesado, Você me ajudava a carregar. Quando eu chorava, Você enxugava minhas lágrimas. Quando eu fraquejava, Você, docemente, me erguia. Obrigado!

Quero agradecer também aos meus pais. Sem eles, eu não seria quem sou hoje. À minha mãe, pelas incansáveis palavras de amor, carinho e abnegação. Obrigado por ser meus olhos, por guiar meus passos, por orar sempre por mim. Obrigado por realizar esse sonho comigo, Mainha!

Quero agradecer também ao meu irmão Pedro, a minha cunhada Liz e a minha sobrinha recém-chegada a esse mundo, pela paciência e por compreenderem minha ausência em tantos momentos importantes de nossas vidas.

Quero agradecer a Ivan, por não desistir do meu sonho e, constantemente, oferecer seu ombro, suas mãos, sua companhia para que minha caminhada não fosse sozinha.

Quero agradecer aos meus amigos, principalmente a Gorete, a Alex, a Walisson, a Alysson, a Betânia, a Taciana e a Gilmara por me darem força, incentivo e uma palavra na hora certa. Sem o nosso riso, essa minha caminhada teria sido bem mais pesada!

Quero agradecer aos meus colegas de trabalho, que entenderam minhas faltas, minhas ausências, meu silêncio. Agradecer principalmente a Luciana, por me abraçar como um filho e doar-me tanto amor. Agradecer a Ricardo e a Lusineide, por apostarem em minha formação. Quero agradecer também aos meus alunos e meus ex-alunos, fonte constante da necessidade de um aprimoramento profissional.

Quero agradecer aos meus amigos de curso pela partilha de alegria, de tensão, de nervosismo, de conquistas. A turma Paixão ficará na história! Aqui registro meu afeto e amor ao meu Quarteto Mel, Gil e Vanessa, por colorirem o jardim da minha vida.

Quero agradecer aos professores do ProfLetras, pelas sextas-feiras de conhecimento, discussão e acolhida. Agradeço, principalmente, a minha orientadora Fabiana, pela doçura na condução deste trabalho, pelas palavras amigas, de carinho, de cuidado e respeito.

Obrigado a todos que, de uma forma ou de outra, tornaram-se luz nesses dois anos de curso!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos alunos por sexo e idade	61
Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes das oficinas	61
Quadro 3 – Procedimentos de leitura	65
Quadro 4 – Implicações de suporte, de gênero e/ou enunciador da compreensão de textos.....	65
Quadro 5 – Relação entre textos	66
Quadro 6 – Corência e coesão no processamento de textos	66
Quadro 7 – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	66
Quadro 8 – Variação linguística	66
Quadro 9 – Percentual de padrão de desempenho do 9º Ano B da Escola Campo	68
Quadro 10 – Relação entre descritores x quantidade de questões	70
Quadro 11 – Quantidade de acertos por descritores	70
Quadro 12 – Análise do descritor 3	93
Quadro 13 – Análise do descritor 10	95
Quadro 14 – Análise do descritor 12	97
Quadro 15 – Análise do descritor 13	98
Quadro 16 – Análise do descritor 16	99
Quadro 17 – Análise do descritor 21	102

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação ação	56
Diagrama 2 – Representação do organograma da Escola Campo	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura deleite	84
Figura 2 – Leitura coletiva	84
Figura 3 – Compartilhando leitura	91
Figura 4 – Compartilhando leitura II	91
Figura 5 – Aluno 1 – Descritor 12	96
Figura 6 – Aluno 2 – Descritor 12	96
Figura 7 – Aluno 2 – Descritor 21	100
Figura 8 – Aluno 11 – Descritor 21	100
Figura 9 – Aluno 2 – Descritor 21	101
Figura 10 – Aluno 7 – Descritor 21	101
Figura 11 – Aluno 9 – Descritor 21	101
Figura 12 – Aluno 1 – Posicionamento sobre os textos humorísticos	103
Figura 13 – Aluno 2 – Posicionamento sobre os textos humorísticos	104
Figura 14 – Aluno 9 – Posicionamento sobre os textos humorísticos	104
Figura 15 – Aluno 10 – Posicionamento sobre os textos humorísticos	105
Figura 16 – Sala de informática e secretaria escolar	114
Figura 17 – Biblioteca	114
Figura 18 – Legenda de acervos de livros da biblioteca	115
Figura 19 – Entrega do caderno de compreensão leitora	115
Figura 20 – Entrega do caderno de compreensão leitora	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados do Pisa em leitura	21
Gráfico 2 – Sondagem inicial	71
Gráfico 3 – Dificuldades em leitura	79
Gráfico 4 – O que atrapalha na leitura?	80
Gráfico 5 – Descritor 3	95
Gráfico 6 – Descritor 10	95
Gráfico 7 – Descritor 12	97
Gráfico 8 – Descritor 13	98
Gráfico 9 – Descritor 16	99
Gráfico 10 – Descritor 21	102

RESUMO

Ao longo dos anos, é fácil observarmos o quão carentes são os alunos da rede pública no que diz respeito à leitura, ao gosto por essa atividade e, conseqüentemente, a uma compreensão leitora – aquela capaz de permitir inferências de vários tipos e a utilização de outras estratégias em busca da produção de sentidos no texto. Com isso, esta pesquisa parte da necessidade de uma discussão sobre práticas de leitura em sala de aula, a fim de que possamos reconhecer o ato de ler como uma prática necessária para que o indivíduo possa interagir de forma mais efetiva em seu meio. Dessa forma, objetivamos promover o desenvolvimento de procedimentos e estratégias de leitura, partindo de textos de diferentes gêneros humorísticos, como crônicas, causos, piadas, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural da cidade de Arapiraca, interior do estado de Alagoas. Caracterizada como uma pesquisa-ação, visto que o pesquisador é também professor da sala de aula, elaboramos uma intervenção pedagógica, a partir da leitura de textos humorísticos – recorte textual para estudo e aplicação em sala de aula – justamente pela abordagem cômica e crítica que estes apresentam – a fim de desenvolver habilidades de compreensão leitora nos alunos. Levantadas essas questões, é importante destacar os estudos de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), Bencini (2006), Theodoro Silva (1988) que abordam a importância da leitura e sua prática na escola. Além de Kleiman (2013), Kato (1985), Marcuschi (1985) e Silveira e Oliveira (2015), Koch e Elias (2016) Orlandi (1988) que tratam do processo de compreensão. Além disso, as discussões de Possenti (1998), Bergson (1983) e Oliveira (2015) foram importantes para a definição do humor como um domínio discursivo. Desse modo, o trabalho voltado para estratégias e procedimentos de leitura de textos humorísticos oportunizou aos alunos, entre abril e outubro de 2018, a descoberta de que a leitura pode ser uma agradável atividade no contexto escolar. Além disso, os dados mostraram avanços na compreensão leitora e uma maior autonomia dos alunos no trato com o texto – a ativação dos conhecimentos prévios em consonância com os conhecimentos linguísticos tornaram-se mais articulados e direcionados. Os alunos perceberam que a leitura não é apenas uma atividade de decodificação.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Textos Humorísticos.

ABSTRACT

Over the years, it is easy to see how poor the students in the public network are in terms of reading, taste for this activity and, consequently, reading comprehension - that which allows for inferences of various kinds and the use of other strategies in search of the production of meanings in the text. Thus, this research starts from the need for a discussion about reading practices in the classroom, so that we can recognize the act of reading as a necessary instrument for the individual to interact more effectively in their environment. Thus, we aim to promote the development of reading procedures and strategies, starting from texts of different humorous genres, such as chronicles, causations, jokes, for students of the 8th grade of Elementary School in a rural public school in the city of Arapiraca, interior of the state of Alagoas. Characterized as an action research, since the researcher is also a teacher of the classroom, we elaborate a pedagogical intervention, from the reading of humorous texts - textual cut for study and application in the classroom - precisely by the comic and critical approach that these present - in order to develop reading comprehension skills in students. These questions are raised, and Ferrarezi Jr and Carvalho (2017), Bencini (2006) and Theodoro Silva (1988) study the importance of reading and its practice in school. In addition to Kleiman (2013), Kato (1985), Marcuschi (1985) and Silveira and Oliveira (2015), Koch and Elias (2016) Orlandi (1988) deal with the process of understanding. In addition, the discussions of Possenti (1998), Bergson (1983) and Oliveira (2015) were important for the definition of humor as a discursive domain. In this way, the work focused on strategies and procedures for reading humorous texts gave students the opportunity, between april and october of 2018, to discover that reading can be a pleasant activity in the school context. In addition, the data showed advances in reading comprehension and greater student autonomy in dealing with the text - the activation of prior knowledge in line with linguistic knowledge has become more articulated and directed. Students realized that reading is not just a decoding activity.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Humor.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A LEITURA NA ESCOLA: diferentes abordagens.....	20
2.1. Concepções de leitura.....	22
2.2. Objetivos da leitura.....	27
2.3. Estratégias e procedimentos de leitura em sala de aula.....	30
2.4. O processo de compreensão	34
2.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise sobre o ensino de leitura na escola.....	38
3. TEXTOS HUMORÍSTICOS.....	40
3.1. Estudos sobre o humor	40
3.2. O riso como produto do humor.....	43
3.3. Perspectiva linguística e características dos textos humorísticos.....	46
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	54
4.1. Caracterização da pesquisa / da escola / dos alunos.....	54
4.2. Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	68
4.3. Análise do diagnóstico inicial da escola.....	68
5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	788
5.1. Descrição do plano de ação para os textos humorísticos.....	81
5.2. Resultados dos testes de compreensão leitora aplicados	93
5.2.1. Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão.....	93
5.2.2. Descritor 10 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.....	94
5.2.3. Descritor 12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.....	96
5.2.4. Descritor 13 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.....	97
5.2.5. Descritor 16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.....	99
5.2.6. Descritor 21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.....	100
5.3. Avaliação do uso dos textos humorísticos em sala de aula.....	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	1100
APÊNDICE	113

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, pude observar o quão carentes são os alunos da rede pública no que diz respeito à leitura, ao gosto por essa atividade e, conseqüentemente, à leitura interpretativa – aquela capaz de permitir inferências de vários tipos até chegar numa conclusão coerente em relação ao texto, aos seus fatos e à sua relação com o mundo. Muitas das vezes, senti-me constrangido por mencionar contextos culturais de nosso país, citar famosos personagens de alguns compêndios literários, como os olhos de ressaca de Capitu ou as travessuras de Leonardinho Pataca e, em seguida, ter que explicar minuciosamente a citação ou a metáfora realizada.

O fato de perceber que grande parte dos meus alunos, um dia, necessitará enfrentar vestibular, concursos públicos ou outros exames de seleção, participar de outras interações comunicativas, conviver em outros ambientes, além do familiar e o escolar – precisando, portanto, de um domínio mais apurado de procedimentos e técnicas de leitura – tem-me deixado angustiado. Desse modo, reconheço que, mais do que levar a leitura para a sala de aula, meus alunos da rede pública precisam sentir-se atraídos pelo universo que ela proporciona. Essa prática deve estar presente não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas, sobretudo no cotidiano desses jovens que carecem de referências culturais.

De modo geral, vivemos uma época marcada pela diversidade de informações – desde o panfleto de uma pequena empresa entregue no centro da cidade até grandes volumes textuais decorrentes de uma pesquisa – que necessitam de estratégias diferentes de leitura para que a comunicação se estabeleça de forma eficiente e coerente. Os estudos apontam que ser alfabetizado não é mais uma condição essencial para a contemporaneidade. Ela exige, cada vez mais, um sujeito letrado¹ e autônomo no que diz respeito ao processamento das informações. A escola, no seu papel de alfabetizadora, deve ir além dos limites da mera decodificação dos signos linguísticos. Urge, portanto, o reconhecimento de que sua função consiste também em desenvolver um conjunto de práticas e habilidades leitoras, de modo que os alunos tenham prazer em realizá-la a fim de que se tornem autônomos e críticos diante da sociedade da qual fazem parte.

Pensar em desenvolver práticas leitoras mais ativas em sala de aula requer o entendimento, por nossa parte, enquanto professores, de que ser leitor é, segundo Carvalho e

¹ Aqui estabelecemos a diferença entre alfabetizado e letrado, entendendo que enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

Ferrarezi Jr (2017) é ser capaz de compreender as ideias de um texto, interagir com ele, retirar dele o que mais nos interessa, inferindo criticamente em nossa realidade.

Nesse ambiente, em que a informação apresenta-se de modo bastante diversificado, a responsabilidade da escola só aumenta: na alteração dos currículos para que haja tempo a dedicar-se ao desenvolvimento da leitura, sua reinserção, de fato, e no comando de algumas ações relacionadas à prática leitora: observar, comparar, consultar, conferir, localizar, relatar, demonstrar, debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar. Nesse sentido, esperamos que a escola legitime a função social da leitura por meio de atividades que desenvolvam o senso crítico nos alunos.

Desse modo, este estudo, intitulado “O humor na sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora”, parte da minha necessidade de reconhecer o ato de ler como prática necessária para que o indivíduo possa interagir de uma forma mais efetiva em seu meio. Além disso, acredito que os textos humorísticos, recorte textual escolhido para estudo e aplicação em sala de aula, são importantes produções para a realidade da escola pelo fato de que esses textos, por promovem o riso, poderão servir de incentivo a práticas constantes de leitura – dentro e fora do ambiente escolar.

A escolha por textos humorísticos deu-se pelo fato de apresentarem um poder de fruição e percepção de realidade que os alunos necessitam para que a compreensão leitora aconteça a contento. Além disso, a proposta de uma intervenção pedagógica, que parte da leitura de textos humorísticos, busca considerar que esses textos mobilizam um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, “acionadas no contexto sociocognitivo-interacional, como é o caso da inferência e de conhecimentos prévios (de ordem linguística, cultural, histórica e social)”, segundo Carmelino (2015, p. 92).

Sendo assim, ao perceber que parte dos meus alunos do 8º ano de uma escola localizada na zona rural da cidade de Arapiraca, interior do estado de Alagoas – *lócus* desta pesquisa – tem dificuldade em habilidades primárias² de leitura, tive a consciência de que práticas de leitura não foram desenvolvidas ao longo dos anos em que estes alunos estão na escola. Esse exercício foi limitado, segundo os alunos, aos textos trazidos pelo próprio livro didático. Vale lembrar que os textos do livro didático, previamente selecionados por seus autores, buscam explorar principalmente abordagens gramaticais e/ou ortográficas.

² São exemplos de habilidades primárias de leitura: prática de decodificação, leitura de palavras com sílabas simples e complexas, localização de informações explícitas em um texto.

Essa limitação de estudos linguísticos, experimentados pelos alunos ao longo dos anos escolares, trouxe consequências negativas, confirmadas quando os alunos se depararam com o material pedagógico do Programa Escola 10³, proposto pelo Governo do Estado de Alagoas, objetivando ações direcionadas para estudantes do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos), ao estabelecer as seguintes metas: garantir que todos os alunos da rede pública estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; reduzir os índices de analfabetismo, evasão escolar e distorção idade-série (atraso escolar); melhorar a aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O programa busca acelerar práticas concernentes aos descritores de Português e Matemática, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nesses descritores, a habilidade de leitura está em primazia listada nos seguintes temas: procedimentos de leitura; implicações de suporte, de gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

A escola em questão apresentou um grande percentual de nível básico, o dobro de alunos abaixo do básico, alguns proficientes, mas nenhum registro do nível avançado de leitura, de acordo com os resultados da Prova 10, aplicada pelo Governo do Estado de Alagoas. A preocupação maior consiste no fato de que esses alunos estão na última série do Ensino Fundamental II, alheios a práticas leitoras e decodificando informações básicas em textos curtos e/ou com pouca dificuldade de interpretação. Além disso, podemos afirmar que esse problema de compreensão leitora é recorrente na escola, visto que, em anos sucessivos, os resultados são bastante semelhantes.

Desse modo, considero indispensável um trabalho voltado para estratégias e procedimentos de leitura, a fim de buscar, inicialmente o gosto por esta atividade, percebendo-a como um exercício de busca de sentido para as questões da vida, literalmente, já que os textos estão ao nosso redor o tempo todo. Nós, sociedade, necessitamos de leitores ativos, que percebam as entrelinhas de uma crítica, que busquem posicionar-se diante da dura realidade em que vivem, que questionem os discursos autoritários impressos na sociedade alienada pelo consumo e desprezo às classes menos favorecidas.

³ Os dados referentes ao Programa Escola 10 estão melhor apresentados no Capítulo 4.

O desafio de levar a leitura para a realidade dos meus alunos tem sido uma constante diante do desestímulo proveniente de aulas que não lhes possibilitam a tão desejada competência e habilidade de ler mais do que está escrito. Acredito que, a partir do momento em que a prática de leitura for vista como uma atividade que desenvolva habilidades, competências e prazer, haverá alunos mais críticos e conscientes de sua realidade.

A leitura possibilita um amplo diálogo sobre aquilo que somos, o que queremos, como compreendemos o mundo. O contexto social em que esses alunos estão inseridos é uma realidade degradante – não há oportunidade de acesso aos bens culturais como biblioteca, teatro, centros de apoio ao estudante, senão por meio da escola; não há incentivo a práticas esportivas, senão por meio da escola. Nesse sentido, como a leitura, vista por eles como algo automatizado pode ganhar novos sentidos e fazê-los refletir sobre a própria vida?

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p. 46)

Assim, creio que ou a escola assume um papel ímpar de oportunizar mudanças na realidade de tantas crianças e jovens ou estes ficarão sempre à mercê dos outros – aqueles que detêm o poder –, impossibilitados de construir uma identidade e ter um avanço social, tão almejado por tantos. Uma vez que a leitura for concebida como construtora de sentidos, podemos ver o crescimento do conhecimento e, com ele, novos olhares serão lançados e uma abertura de consciência acontecerá, pois estes alunos já serão adultos críticos e participativos em seu espaço, não se deixando subordinar.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral promover o desenvolvimento de procedimentos e estratégias de leitura, utilizando textos de diferentes gêneros do domínio humorístico, como crônicas, causos, piadas, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural da cidade de Arapiraca, interior do estado de Alagoas. E, para atingir a isso, apresento como objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos colaboradores;
- Discutir as definições, objetivos e estratégias de leitura em sala de aula do ensino fundamental II, a partir dos estudos de Kleiman (2013), Silveira e Oliveira (2015), Bencini (2006), entre outros;

- Desenvolver um plano de intervenção pedagógica, com as estratégias de compreensão leitora, que possibilite um melhor desempenho dos descritores analisados em questão;
- Avaliar a competência leitora dos alunos, a partir de testes de compreensão leitora;
- Propor atividades que desenvolvam a criticidade nos alunos, por meio de práticas de leituras e compreensão;
- Identificar implicações do trabalho com textos humorísticos em sala de aula.

Levantadas essas questões, é importante destacar que esse estudo comunga dos conceitos de leitura definidos por Kleiman (2013), Silveira e Oliveira (2015), Bencini (2006), Morais (1996), Freire (2011), Koch e Elias (2016) Orlandi (1988), dentre outros, ao apontar a escola como um local de todas as leituras possíveis. A complexidade do ato de ler existe devido à falta de relação que muitos têm com o texto e os sentidos que eles podem apresentar. De fato, o ato de ler exige raciocínio, compreensão de palavras e frases, relação com o mundo real, intenções comunicativas etc. e esse exercício só é possível quando a escola também participa do processo, não fazendo da leitura mera especulação de textos didáticos.

Além desses autores, a fundamentação teórica deste trabalho é pautada nos estudos de Possenti (1998) que busca definir o humor como um campo, com pretensa função crítica, marcada pelos preconceitos e estereótipos de uma sociedade. É importante dizer que, segundo o autor, “a crítica das piadas não é uma crítica nova” (POSSENTI, 1998, p. 49). A novidade existe no modo em que a piada é contada. Nesse sentido, os elementos linguísticos que compõem uma piada ou qualquer outro texto humorístico, como a ambiguidade, a polissemia, os trocadilhos e outros jogos linguísticos, são os responsáveis pela produção do riso. A análise desses elementos linguísticos viabiliza a compreensão leitora, ao passo que a inferência, o acionamento do conhecimento prévio e a postura de leitor ativo tornam-se essenciais.

Além de Possenti (1998), buscamos fundamentação nos estudos de Bergson (1983) que aborda o riso, como consequência do humor, e mostra-nos os modos em que ele é desenvolvido e Oliveira (2015) que sintetiza as várias faces do humor, a partir do estudo do gênero piada na oralidade, traçando os caminhos percorridos pelo humor ao longo da história.

Considerando a realidade da Escola em análise – distanciamento de práticas leitoras – e o fato de ser docente da escola, proponho um projeto de intervenção pedagógica voltado para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura. Parto dos descritores da Prova Brasil, incentivados pelo Programa Escola 10, do Governo do Estado de Alagoas até a prática de leitura interpretativa, a fim de que os alunos, ao chegarem ao Ensino Médio,

possam apreender, debater e relacionar as informações que lhes serão transmitidas de forma mais crítica.

A partir do que foi discutido até agora, temos como questão principal da pesquisa: *quais as estratégias e os procedimentos de leitura serão mais eficientes a fim de desenvolver a compreensão leitora, a partir de textos humorísticos, nos alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública em Arapiraca?*

Em relação à estrutura deste trabalho, desenvolvemo-nos em quatro capítulos: o primeiro trata das questões da leitura: concepções, objetivos, estratégias e procedimentos de leitura, bem como o processo de compreensão dos textos e uma breve análise acerca do ensino de leitura na escola. O segundo capítulo descreve o humor, a partir de sua origem e várias acepções ao longo da história, bem como o riso – fruto desse tipo de abordagem textual, além de sua caracterização, enquanto um campo, partindo da proposta de Possenti (1998).

O terceiro capítulo explora a proposta de intervenção pedagógica utilizada para desenvolver a compreensão leitora nos alunos – a caracterização da pesquisa, da escola, dos alunos, uma análise do diagnóstico inicial e a descrição dos instrumentos de coleta dos dados, que servem de orientação para o desenvolvimento do projeto de intervenção. E, por fim, o quarto capítulo descreve a intervenção pedagógica e discute os resultados alcançados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

2. A LEITURA NA ESCOLA: diferentes abordagens

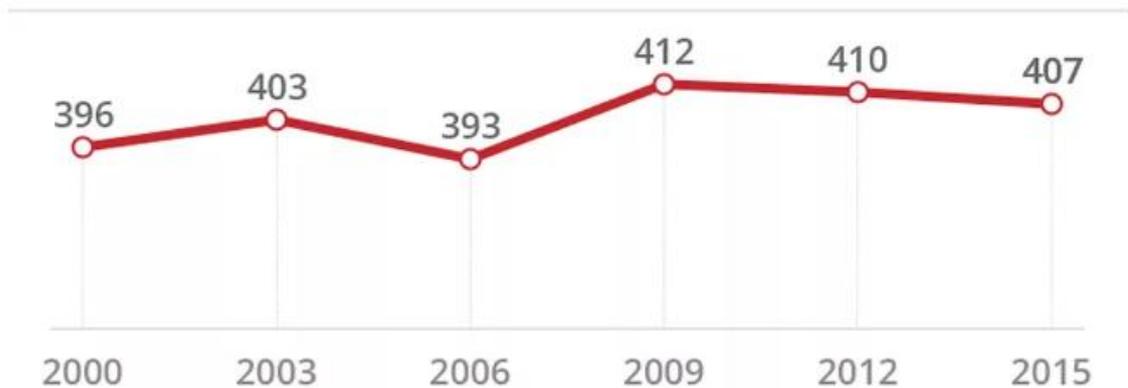
Desde muito tempo que os teóricos têm se deparado em estudar sobre o processo de leitura – como ele acontece, quais são os elementos que o envolvem, como as relações entre emissor-texto-receptor são desenvolvidas – devido à importância que esse ato tem em nossas vidas, a exemplo de Ângela Kleiman, Paulo Freire, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch, entre outros. No cotidiano, há uma frequente necessidade de interação entre as pessoas, fazendo uso dos mais diversos tipos e gêneros textuais. Nesse sentido, nossas habilidades leitoras são colocadas em xeque e, nem sempre, agimos com proficiência, deixando um grande número de informações soltas ou perdidas no ar.

A escola, espaço específico do trato com a leitura, em grande parte, não cumpre seu papel de concebê-la como um ato civilizador e continua a formar pessoas de mentes e bocas silenciosas, que não têm nada a dizer, ouvir ou ler. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 13), “a escola deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige”. Devemos lembrar que estamos vivenciando a era da pós-modernidade – desordenado crescimento, acirrado e competitivo mercado de trabalho, duras relações sociais, necessidade de construção de várias habilidades leitoras, pois os textos que nos são apresentados são híbridos, etc.

Assim, deparamo-nos, portanto, com uma diversidade cultural e de linguagens – textos que circulam nos corredores da escola, nas ruas, nos centros urbanos, nos supermercados, por exemplo, mostram-se diversificados e estruturados conforme o tipo de informação que carrega – que exigem um leitor cada vez mais profícuo e eficiente. No entanto, observamos uma deficiência no que diz respeito ao ensino de leitura na escola, visto que grande parte dos professores não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas e reflexões que lhes fizessem conceituar a leitura como um ato civilizador.

Além disso, os dados do PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – 2015, apontaram uma estagnação no eixo leitura no Brasil. Segundo dados oficiais, 23.141 estudantes de 841 escolas participaram do levantamento nacional, realizando prova de leitura, ciências e matemática. Em leitura, mais da metade dos estudantes (51%) está abaixo do nível 2, que é considerado o básico nessa área, conforme gráfico abaixo. As características de quem está nesse patamar combinam com o tipo de habilidade em que os brasileiros foram bem: localizar e recuperar informações no texto. Os pontos fracos dos nossos alunos estão em integrar e interpretar informações.

Gráfico 1 – Dados do PISA em Leitura



Fonte: OCDE / Pisa 2015

O gráfico aponta para a média do desempenho em leitura de 2000 até 2015. Assim, percebemos que, nos últimos anos, a média brasileira vem oscilando, mostrando que não há um efetivo trabalho de leitura desenvolvido nas escolas públicas. Tivemos um maior crescimento em 2012. No entanto, de lá para cá, a média vem caindo.

Diante dessa realidade, urge a necessidade de que o professor crie, em suas aulas, um espaço de interação com os textos, possibilitando aos alunos o desenvolvimento do raciocínio, adequando o ensino às modificações sociais, exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela atual Base Nacional Curricular Comum, que “tem requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas”, segundo Rojo e Moura (2012, p. 76).

Dessa maneira, colocar a leitura em evidência na sala de aula é uma postura que todo e qualquer professor deve adotar, a fim de formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. O ato de ler, que já vem arraigado ao homem, segundo Paulo Freire (2011), em palestra proferida na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas – SP, em novembro de 1981. Nela, o autor decorre sobre o ato de ler, colocando-o como um elemento anterior à escola. A descrição da casa em que vivia, no Recife, por exemplo, já demonstrava uma grande tarefa leitora, mesmo sem o acesso às letras. Para essa palestra, ele criou a célebre frase que diz “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (2011, p. 19). Desse modo, questionamos o porquê de a escola não discutir, trabalhar, desenvolver, aprimorar o ato de ler nas crianças, se este já é um ato eminentemente humano?

Indagações como essas rondam as escolas e o universo de grande parte dos professores de língua portuguesa, daí a justificativa de estudo e criação desse trabalho – compreender o processo de leitura, suas peculiaridades e buscar meios, estratégias, objetivos para o ato de ler. Assim, buscando refletir sobre esses pontos, trataremos logo mais acerca das principais concepções de leitura que permeiam as salas de aula e que colaboram com a aprendizagem dos alunos.

2.1. Concepções de leitura

A discussão a ser levantada nesta seção busca compreender quais são as concepções de leitura que permeiam as salas de aula das escolas brasileiras, a partir da visão de diferentes teóricos, visto que os estudos acerca da leitura são vastos. Além disso, há uma preocupação em professores e em gestores no fato de que muitos alunos dizem não gostar de ler e apresentam uma aversão a essa atividade, quando trabalhada e discutida na sala de aula.

Aqui é importante lembrar que, como Paulo Freire, nossos alunos também chegam às escolas com certa habilidade leitora, visto que a leitura de mundo já está presente na vida deles. A recusa apresentada aqui é para a leitura trabalhada em sala de aula.

Em primeiro plano, devemos assumir a postura de que a leitura é uma atividade capaz de alargar os horizontes cognitivos, afetivos e relacionais, além de desenvolver a inteligência e fortalecer a mente humana, segundo Oliveira e Silveira (2015). Mas que, mesmo com tantos benefícios, não é tratada como deveria ser – uma atividade de excelência que envolve uma gama de processos.

Os recentes estudos, na Linguística Textual por Carvalho (2018), Solé (1998), Kleiman (2013), Carvalho e Ferrarezi Jr (2017) apontam para, pelo menos, quatro concepções de leitura que são trabalhadas cotidianamente nas escolas brasileiras: concepção estruturalista, concepção cognitiva, concepção interacionista e concepção discursiva. Trataremos nessa seção dessas quatro concepções a fim de selecionar qual ou quais delas se adequa(m) mais ao nosso estudo e aos objetivos que queremos alcançar.

Segundo Kleiman (2013), a concepção estruturalista da leitura tem como foco de análise o próprio texto. As informações acerca dessa concepção mostram que a decodificação está em primazia, pois o leitor busca na decodificação dos sons e das letras, os significados que a palavra ou o texto possam apresentar. O texto, nessa perspectiva ganha existência própria, pois parte apenas da informação visual, ou seja, da materialidade física do texto.

Essa concepção de leitura está presente nos Centros de Educação Infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a criança necessita de um estudo hierárquico acerca da língua: primeiro aprende-se que para ler e escrever há a necessidade de letras; que cada letra representa um ou mais sons; que as letras constituem o alfabeto e que, através dele, formamos palavras que são desenvolvidas a partir de um conjunto de sílabas – unidades básicas na formação das palavras – e, por fim, a estruturação de um texto. Nesse modelo, observamos a necessidade da oralidade como forma de concretizar os aspectos referentes à língua. No entanto, como bem disse Sousa e Pereira (2007, p. 73), os professores devem ter consciência de que “a leitura nem começa nem acaba com essa aprendizagem”.

Outra abordagem de estudo acerca do processo de leitura a caracteriza a partir de uma abordagem cognitiva, assim caracterizada por Silveira e Oliveira (2015, p. 10):

é uma habilidade que se desenvolve com a prática, pois o domínio dessa habilidade passa pelo domínio de procedimentos sucessivos (ou processamentos) que se iniciam com o conhecimento do código linguístico escrito e de certas convenções relativas à língua escrita e aos textos e seus usos socioculturais que se fazem deles em determinadas comunidades.

Desse modo, essa concepção de leitura amplia os horizontes observados na concepção estruturalista, indo além da mera decodificação. Para Silveira e Oliveira (2015), essa concepção considera a leitura como uma atividade complexa, existente desde nosso primeiro contato com o mundo.

A concepção cognitiva da leitura traz o leitor como o sujeito responsável pela atividade leitora. Nesse ponto, já observamos a necessidade de termos um leitor ativo, conhecedor dos vários elementos que compõem um texto. Diferentemente da concepção estruturalista, esse modelo se dá do leitor para o texto, num movimento caracterizado como *top-down*, ou seja, o leitor é o responsável pela construção de sentido do texto, formado pelo conhecimento de mundo que o leitor já apresenta previamente. Assim, “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, segundo Paulo Freire (2011, p. 19).

Há de se valorizar essa concepção, pois ela pode estabelecer um confronto entre os conhecimentos que o leitor já apresenta e aqueles que serão formados a partir da leitura do texto. O leitor, já portador de conhecimentos prévios, ativa-os para atribuir sentido ao que está lendo.

Sendo assim, faz importante entender como o processo de compreensão leitora utiliza as informações e conhecimentos que o leitor já apresenta em sua relação com o mundo. Segundo Kleiman (2013, p. 15),

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de 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. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento de conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

O resultado desse processo pode ser uma confirmação daquilo que ele já conhece ou uma oposição de ideias. Esse é um importante passo para a formação de um leitor proficiente.

Importante frisar que a concepção cognitiva de leitura compreende a concepção estruturalista como parte de si, uma vez que considera essencial, o conhecimento linguístico para a compreensão do texto. Desse modo, esse conhecimento acerca da língua é ativado na função de construir significados para o que estamos lendo. Segundo Kleiman (2013, p. 17), este conhecimento “permitirá a identificação de categorias (como, por exemplo, sintagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto)”. Ainda, segundo a autora, o conhecimento linguístico acaba tornando-se também parte do conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível.

Diante disso, observamos constantemente, em salas de aula de língua portuguesa, vários alunos que apresentam dificuldades em compreender um texto ou apenas uma frase. Atribuímos esse fato ao não domínio nem do conhecimento prévio tão pouco da ativação do conhecimento de mundo, muito menos do conhecimento linguístico. Ora, se meu aluno não compreende os sentidos humorísticos que uma crônica possa apresentar, por exemplo, é porque há uma deficiência clara nessa relação entre conhecimento de mundo e conhecimento a ser adquirido a partir do ato de ler.

Essas dificuldades advêm de um trabalho fragmentado de língua materna nas escolas brasileiras, em que as aulas de leitura tornam-se sinônimos de uma atividade monótona e individual, em que o aluno vem sendo tratado ainda como uma folha em branco, que não pode ou não tem nada a oferecer e contribuir. Observamos ainda que suas capacidades linguísticas não são aproveitadas e muitas oportunidades são perdidas, pelo fato de que o professor continuar sendo o detentor do conhecimento, fazendo sua própria leitura do texto, abordando-o com um caráter puramente gramatical. Em consequência disso, essas aulas tornam-se meramente expositivas.

Os benefícios que os textos podem oferecer para enriquecer as aulas são dizimados e a maioria dos professores esquece que os estão para “buscar informações práticas, satisfazer curiosidades, informar-se sobre o que acontece no mundo, divertir-se, aprender, relacionar-se

com as pessoas, fazer amigos” (BENCINI, 2006, p.314). No entanto, essa discussão acerca da precariedade das escolas e das salas de aula de língua portuguesa é assunto para outro momento.

Outra concepção de leitura, a discursiva, atribui ao texto uma representação de um determinado discurso, no sentido ideológico da palavra. Tendo como referência os estudos da análise do discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux, a concepção discursiva da leitura está conectada às determinações sócio históricas do dizer, levando em consideração que aquilo que é exposto num texto não possui significado único, pois depende dos diferentes significados e de suas condições de produção.

A concepção de texto proposta por Pêcheux e descrita por Mussalim (2016, p. 46) é de que

o texto não pode, de modo algum, ser objeto pertinente para a ciência linguística, pois ele não funciona, o que funciona é a língua (um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições, cujos mecanismos deslocados em causa são de dimensão inferior ao texto).

Assim, compreendemos que os textos são um espaço concreto de realização de uma determinada língua e que os sentidos inerentes a ele são os mais diversos possíveis, pois a língua já apresenta tal diversidade. Assim, as palavras podem mudar de sentido conforme o seu emprego.

De acordo com Orlandi (1988, p. 37), a “leitura é concebida como o momento crítico da constituição do texto, momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Dessa forma, a leitura é vista como um produto histórico-social, a partir da visão de um sujeito-leitor situado histórica e ideologicamente.

Ainda segundo Orlandi (1998, p. 38), tal modelo rompe com as demais teorias sobre o processo de leitura, uma vez que estes

constrangem a capacidade de descoberta do aluno à medida em que ele acaba por comprometer-se com uma leitura e a protege-la, institucionalmente. Por reflexo, tira-se também do leitor o que se tirou do crítico, isto é, sua dinâmica: o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão.

Assim, na prática da leitura, há de se considerar alguns questionamentos de ordem discursiva como as condições de produção de um texto, a relação do texto com outros discursos, o sentido atribuído a partir da relação autor e leitor e o fato de que a interpretação dada a um texto depende da história da leitura, da compreensibilidade de quem lê. Nesse modelo, as palavras sempre chegam ao leitor repletas de sentidos, uma vez que sempre há um

discurso anterior, que é exterior a quem enuncia e que sustenta o que é dizível, fazendo uso dos estudos de Orlandi (1998).

Essa concepção de leitura, devido à sua complexidade e liberdade de interpretação – presa às determinações sócio históricas – não atende às expectativas de nosso estudo, uma vez que nosso foco é compreender o processo de compreensão a partir das ferramentas textuais que o próprio texto oferece. Verificar as estratégias, técnicas de leitura e procedimentos numa perspectiva discursiva oferece uma gama de possibilidade de interpretações, que estão além daquilo que nossos alunos atualmente oferecem, visto as dificuldades enfrentadas no ensino público: a falta de estrutura das escolas, o mau direcionamento das aulas destinadas à leitura, por exemplo, no que diz respeito à compreensão leitora. Basta observarmos os resultados do Pisa 2015, em que mostrou um desempenho inferior dos alunos ao lidar com textos de situação pública (por exemplo, textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias), segundo o Inep.

Por fim, como outra concepção de leitura, há também de se considerar a perspectiva interacionista, que tem base sociocognitiva, atribuindo à tríade texto-autor-leitor, como os responsáveis ao ato de ler. Koch e Elias (2016, p. 32) trazem “o texto como uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional”. Ou seja, o leitor deve acionar seus conhecimentos prévios, realizando estratégias de previsão e inferências constantes, a fim de atribuir sentido ao que está sendo lido. As autoras consideram o sujeito-leitor situado num tempo, espaço e cultura determinados e as informações se manifestam na materialidade linguística.

Nesse sentido, o resultado das leituras pode apresentar-se de forma diferente, a não só depender do leitor – quem ele é, onde vive, o que conhece, quais os seus valores, etc – uma vez que nessa perspectiva de leitura, o leitor é visto como um sujeito em completa interação com o meio em que vive. Os estudos sobre textualidade enveredam nessa concepção de leitura, considerando-a como um ato nunca definitivo e acabado. Para Marcuschi (2008, p. 229),

compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade.

Desse modo, a compreensão textual é uma atividade complexa, um exercício de ordem sociocultural, em que o enunciador não tem completo domínio daquilo que ele veicula até

chegar aos ouvidos do seu interlocutor. A própria natureza da linguagem mostra-se complexa e delicada.

Segundo Marcuschi (2008), ela é tão complexa e delicada que nem nos damos conta disso. A compreensão textual é, portanto, um campo além do próprio texto, trabalhada de forma colaborativa, numa construção de sentidos a partir de atividades inferenciais. A concepção aqui apresentada é a de que o texto não é apenas o resultado de um conhecimento linguístico ou apenas partindo das intenções de quem o escreveu, mas criado a partir das relações intersubjetivas – ação linguística, cognitiva e social.

A proposta de compreensão textual, criada por Marcuschi (2008), amplia a proposta cognitiva de Ângela Kleiman (2013) no que diz respeito ao foco de estudo. Enquanto a concepção cognitiva mantém o foco no leitor, a concepção interacionista focaliza o texto-autor-leitor, em que o leitor aciona seus conhecimentos prévios, realizando estratégias de inferência e previsão ao passo que a leitura está sendo realizada.

Outro fator importante que merece destaque é a intencionalidade do autor, demonstrada ao longo do texto por meio de pistas textuais e sinalizações. Esse trabalho torna-se complexo uma vez que o leitor deve apresentar-se atento a dois polos no ato de leitura: primeiro as informações que podem ser extraídas a partir de seu conhecimento de mundo – hipóteses, inferências – predições; segundo, aos elementos textuais que o produto linguístico apresenta. Como resultado desse processo, temos um sujeito-leitor ativo e partícipe do processo de leitura. Nessa perspectiva, o bom leitor é aquele que colabora com a produção de sentidos do texto, interagindo com o próprio texto e seus dados e, até mesmo, com o autor.

Para fins de análise, podemos considerar os modelos sociocognitivo e interacionista, propostos por Kleiman (2013) e Marcuschi (2012) como os de perfis mais adequados ao estudo que estamos propondo realizar. Diante das dificuldades apresentadas em minha sala de aula, sinto a necessidade de um trabalho voltado tanto para o resgate do reconhecimento do texto como um lugar de troca de informações, crescimento pessoal e intelectual, como para o estudo da compreensão textual, considerada como uma atividade de cunho inferencial.

2.2. Objetivos da leitura

A leitura, como uma atividade cognitiva, intelectual e humana tem grande valor na sociedade da qual fazemos parte. O processo de leitura está presente em todos os âmbitos sociais, sendo responsável por grande parte de nossas descobertas. Necessitamos da leitura para ler e compreender as figuras e fotos de um *outdoor*, as letras de músicas, os manuais de

mídias eletrônicas, os textos publicitários, os jornais, as revistas, os blogs, as mensagens de *whatsapp*, as postagens no *twitter*, no *instagram*, no *facebook*, os textos multimodais que nos cercam. Consoante a isso, devemos conceber a ideia de que nossa proficiência em leitura não deve ser limitada à leitura de apenas um tipo ou gênero textual. Um bom leitor não é aquele que lê muitas vezes o mesmo tipo de texto, mas aquele que lê a diversidade textual, encontrando várias perspectivas nos diversos modos de textos encontrados na sociedade que fazemos parte.

Assim, Ferrarezi Jr e Carvalho consideram o ato de ler como uma prática iminentemente civilizatória, capaz de alargar os horizontes cognitivos e desenvolver a inteligência. A pós-modernidade exige, pela peculiaridade da época, um sujeito que acompanhe o avanço e o desenvolvimento desse momento. Podemos afirmar que o homem moderno deve ser capaz de ler, interpretar, compreender a mensagem do autor discordando e/ou concordando, relacionando e/ou associando a outras leituras realizadas anteriormente.

Nesse âmbito, o leitor passa a ser um agente transgressor de limites de construção de sentidos, buscando na interação sujeito-leitor a forma de relacionar-se com o mundo, recriando-o. Portanto, entendemos que ler não é descobrir apenas o que o autor tentou dizer, mas saber que existem muitos sentidos naquilo que se lê.

A construção do leitor maduro requer a continuidade de leituras cada vez mais complexas através da desconstrução e reconstrução de sentidos decorrente da pluralidade textual. Assim, “quando se reúnem as condições materiais e cognitivas da atividade de leitura, a dimensão pessoal de leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura”, segundo Morais (1996, p. 25). Com isso, o autor afirma que a leitura está diretamente ligada com o padrão de vida conduzido pelo leitor, sendo esse o agente ativo no processo de construção de sentidos que o texto permite. Porém, ele é formado de acordo com o tipo de texto que lê, pois sua proficiência consiste na qualidade e não na quantidade. Do contrário, apontam brechas que resultam na formação de repetidores de opiniões, muitas vezes, absurdas.

Diante dessa discussão, esta sessão buscará identificar quais são os objetivos de leitura que podemos encontrar dentro e fora das salas de aula, atribuindo, assim, a devida importância que o ato de ler deve ter.

Silveira e Oliveira (2015) ao nos dizer que a leitura pode ser um ato individual e prazeroso, uma necessidade pessoal, uma forma de inserção social e cultural e um instrumento extremamente útil para o exercício da reflexão e da cidadania já apontam para um objetivo

concreto para a leitura que é de realizar nossas tarefas e compromissos sociais que assumimos ao longo de nossa vida. Através da leitura nos tornamos mais íntimos do mundo e podemos contribuir, de forma satisfatória, para a sua construção.

Também sobre os objetivos que encontramos para a leitura, podemos citar as palavras de Paulo Freire (2011, p. 23) quando nos disse que seus temores iam diminuindo a partir do momento que a leitura passou a fazer parte do seu mundo.

Dessa forma, a leitura passa a ser concebida como uma atividade de interação em que um sujeito leitor necessita, constantemente, buscar informações que lhe possam ser úteis na vida. Cientificamente falando, os objetivos atribuídos ao ato de ler são responsáveis pela aquisição de informações que processamos no ato de leitura, ou seja, a partir do momento que eu, enquanto leitor, defino a utilidade de minhas leituras, eu posso retirar, com mais eficiência, as informações que me serão necessárias posteriormente. Sendo assim, qual a justificativa encontrada para que o processo de leitura não seja aceito por grande parte dos alunos da educação básica?

As possíveis respostas a esse questionamento podem ser encontradas quando observamos que as leituras realizadas em sala de aula, muitas vezes, não buscam atingir objetivos algum ou estes apresentam-se vagos demais para os alunos.

Dessa forma, segundo Kleiman (2013, p. 32),

cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino de língua. Assim, encontramos um paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as 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.

Assim, a autora expõe claramente o problema acerca dos objetivos ou da falta de objetivos da leitura em sala de aula, colocando a atividade de leitura como um elemento secundário nos processos de ensino e de aprendizagem da língua. A desmotivação para essas atividades é culturalmente compreensível quando nos deparamos com afirmações como essas. Não há um efetivo trabalho, em sala de aula, de leitura. Ela é compreendida, muitas vezes, como um exercício aleatório para passar o tempo quando o conteúdo gramatical se esgota. Tais atividades resumem-se à leitura silenciosa do texto do livro didático, depois uma leitura compartilhada, em que cada aluno lê um parágrafo, seguida de um breve comentário acerca do enredo do texto e, por fim, a resolução das questões de interpretação e compreensão

textual, ditadas pelo próprio livro didático. A aversão que os alunos têm pela leitura na escola acontece por que os professores não a trabalham concebendo-a como uma meta, mas como mais uma rotineira atividade.

Justamente por essa visão medíocre acerca dos objetivos da leitura, que há a necessidade de uma discussão acerca disso. A compreensão de um texto melhor se fará se o aluno souber para que essa ou aquela leitura servirá. A partir da concepção cognitiva de leitura, podemos observar que ela parte de um processo, ativando uma série de mecanismos, que vão desde o conhecimento a respeito da língua até aos propósitos socioculturais que o texto pode apresentar. Uma leitura sem objetivos acaba sendo, portanto, uma leitura vazia de significações.

Para evitar esse esvaziamento de uma atividade tão importante em sala de aula, Solé (1998) faz uma lista de vários objetivos concernentes ao ato de ler, como por exemplo: ler para obter informações precisas, ler para obter informações de caráter geral, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se compreendeu.

Nesse sentido, não há como mais dizer que a leitura é apenas mero pretexto para questões gramaticais ou só discutir o que o “autor queria dizer”. Essa proposta de considerar objetivos para o ato de ler, segundo Kleiman (2013, p. 37), é uma estratégia metacognitiva, isto é, “de regulamento do próprio conhecimento”. Ou seja, se queremos que nossos alunos sejam sujeitos ativos e críticos em sociedade, nada mais justo do que partilhar com ele nossas metas e objetivos, enquanto professores, pois ao considerar o texto como um produto ainda não acabado, consideramos também o aluno como um sujeito ativo e partícipe do seu próprio conhecimento.

As discussões seguintes darão uma visibilidade melhor ao ato de ler, partilhando que estratégias e procedimentos podem ser usados em sala de aula para que o texto, a leitura e as aulas de língua portuguesa tenham mais sentido para os alunos. Na sessão abaixo, discutiremos melhor acerca das estratégias cognitivas e metacognitivas, partindo da abordagem cognitiva da leitura.

2.3. Estratégias e procedimentos de leitura em sala de aula

O ato de ler não pode ser compreendido como um mero exercício coringa, ou seja, aquela atividade a ser realizada sempre que há sobra de tempo na aula ou “não há mais nada o

que fazer, então, vamos ler”. A leitura deve ser pautada em objetivos, estratégias e procedimentos para que surta efeito positivo em sala de aula – discussões, análise da estrutura de nossa língua, reconhecimento das várias vozes que podem permear um texto entre outros. Desse modo, esta seção busca refletir, de acordo com as abordagens sociocognitiva e interacionista, as abordagens e estratégias de leitura imprescindíveis para que esse ato ganhe sentido e apresente-se agradável aos olhos dos alunos.

Sendo assim, “o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva de leitura”, segundo Kleiman (2013, p. 55). Desse modo, a perspectiva trabalhada para a discussão das estratégias e procedimentos de leitura neste estudo é de base sociocognitiva, compreendendo a leitura como “uma atividade extremamente complexa que se desenvolve nos seres humanos desde que ele toma contato com o mundo que o cerca”, segundo Silveira e Oliveira (2015, p. 09).

As discussões em relação a tais processos evidenciam a necessidade de que, mais do que ensinar conteúdo, a escola precisa direcionar seus alunos a como estudar, como ler e como compreender tais conteúdos, num constante exercício de monitoramento daquilo que está sendo lido. Vale lembrar que, segundo Silveira e Oliveira (2015), as estratégias de leitura não são ensinadas, do ponto de vista instrucional, na escola, mas o professor tem o papel de desenvolvê-las em sala de aula. Sobre isso, a autora nos diz que essas estratégias só existirão na escola se o aluno tiver contato com o maior número possível de textos, dos mais variados tipos e gêneros. Há, portanto, a necessidade de uma familiarização com a língua escrita.

Ler com proficiência é uma atividade que exige um esforço muito grande, para qualquer tipo de leitor, a depender da familiarização que ele tem ou não com o texto a ser lido, com o assunto abordado, com a tipologia textual etc. Para que isso aconteça, o leitor é concebido como um agente ativo no processo que ativa seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, prevê informações, seleciona outras, preenche lacunas que possam surgir no decorrer da leitura, como por exemplo, o desconhecimento do significado de alguma palavra do texto, entre outras atividades. Desse modo, Goodman (*apud* SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015) apresenta um conjunto de estratégias básicas de leitura, a saber: predição, seleção, inferência, confirmação e correção.

Tais estratégias básicas acontecem concomitantemente ao ato de ler, numa progressão ascendente, ou seja, a predição é a estratégia de antecipação de informações do texto ao tempo que a leitura vai sendo realizada. A seleção é a escolha das informações mais

importante que um texto possa apresentar. A inferência é uma das atividades mais complexas, pois exige do leitor a retomada de informações guardadas em sua memória, “utilizando as suas competências linguísticas, textual e discursiva, além da ativação dos esquemas mentais e de seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimentos enciclopédicos, etc.)”, segundo Silveira e Oliveira (2015, p. 23).

Além dessas há também a confirmação, como uma forma de verificação acerca da predição e da inferência, ou seja, observar se as informações construídas ao longo do texto se confirmam ou não. Por fim, há a correção que acontece quando as informações construídas a partir da predição e da inferência não são confirmadas e precisam ser corrigidas.

Vale a pena lembrar que o processo de leitura não é um processo solitário. Várias pesquisas têm mostrado que ler e compreender um texto envolve a relação com as experiências pessoais do leitor, os conhecimentos construídos ao longo de sua vida e as informações veiculadas no próprio texto, pelo autor e contexto inserido. Ou seja, falar em estratégias e procedimentos de leitura requer uma análise cognitiva, visto que a construção de sentidos de um texto é formada a partir de um conjunto de habilidades que, de acordo com Silveira e Oliveira (2015, p. 49), envolve a “decodificação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor a processar as informações textuais, caracterizando-o como um leitor iniciante ou proficiente”.

Partindo desses pressupostos, Kleiman (2013) caracteriza as estratégias de leitura, apontando-as de caráter cognitivo e metacognitivo.

As estratégias cognitivas são aquelas realizadas por meio automático e inconsciente, ou seja, o leitor não tem consciência de que as realiza, mesmo fazendo uso delas. A autora citada reconhece que o termo inconsciente, característica dessa estratégia, não é concebido a partir de seu valor semântico negativo, ou seja, depreciativo, ruim, mas voltado para as questões inconscientes da mente antes de chegar ao consciente. Desse modo, segundo Kleiman (2013, p. 55), as estratégias cognitivas regem comportamentos inconscientes do leitor e o seu conjunto serve para construir a coerência local, apontando, como consequência, as relações coesivas que garantem a sequência textual.

Assim, tais estratégias levam o leitor a construir e/ou reconstruir a mensagem do autor através de pistas dadas pelo próprio autor, não desenvolvendo uma reflexão daquilo que está sendo lido, uma vez que o processamento é automático.

Ângela Kleiman (2013) traz também a estratégia metacognitiva, de caráter consciente, visando um objetivo determinado de leitura e, por isso, fruto da consciência de cada

indivíduo. Nessa estratégia, o leitor assume seu posicionamento de sujeito ativo fazendo uso de seus conhecimentos prévios. A leitura passa a ser uma experiência mais arrojada.

Segundo Kato (*apud* Silveira e Oliveira, 2015), a estratégia metacognitiva funciona como detectores de falha do texto, sendo o resultado de um esforço de nossa capacidade de processamento. Essas falhas podem ser compreendidas como as atitudes de confirmação e correção, observadas logo acima desta sessão, propostas por Goodman (*apud* Silveira e Oliveira, 2015).

Segundo os autores, “as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura, conforme a maturidade leitora do sujeito, subsidiando técnicas de leitura como o *skimming*” (SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 62).

Assim, compreendemos que a escola deve assumir esse papel de lidar com essas estratégias desde a educação infantil, uma vez que é nesse nível de ensino que a criança tem contato com as primeiras letras. Não podemos negar a importância do trabalho de decodificação, pois ele é o pontapé inicial para uma posterior leitura proficiente. O conhecimento linguístico é importantíssimo para que ela aconteça, visto que as pistas encontradas no texto também são de ordem estrutural.

A respeito disso, Solé (1989) divide as estratégias de leitura em três fases, a saber: antes, durante e após a leitura.

Antes da leitura, o leitor ativa seus conhecimentos prévios a respeito do assunto de que trata o texto, podendo fazer previsões daquilo que será lido. Durante a leitura, com o objetivo de leitura claro, o leitor pode preencher algumas lacunas que possam surgir no decorrer da leitura, como o significado de uma palavra, por exemplo. Por último, após a leitura, o leitor esclarece o porquê de ter lido aquele texto e pode verbalizar informações explícitas e implícitas no texto.

A formação do leitor proficiente se faz a partir desse trajeto de ações, até mesmo antes da leitura em si, na determinação dos objetivos de leitura, percorrendo pela seleção, previsão, inferências acerca do texto, bem como sua confirmação e/ou correção. Justamente por todo esse processo que os autores que se debruçam a estudar sobre a leitura a concebem como uma atividade extremamente complexa e, apesar de todos os estudos, ainda há muito a ser discutida.

2.4. O processo de compreensão

Nos estudos acerca do processo de compreensão textual, Silveira e Oliveira (2015) buscam definir compreensão como a base na proficiência, visto que ativa a automatização da decodificação, das habilidades cognitivas e metacognitiva relacionadas com o conhecimento enciclopédico. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de compreensão envolve o treino do raciocínio, do pensamento crítico e das habilidades argumentativas sendo, portanto, um conjunto de exercícios que visam à reflexão e ao senso crítico daquilo que fora lido. Desse modo, as habilidades cognitivas e metacognitivas, explanadas acima, são acionadas quando se deseja, de fato, compreender um texto. Por ser uma atividade mental complexa, a compreensão de um texto recorre às informações explícitas e implícitas na produção textual, necessitando que o leitor vá, no decorrer da leitura, preenchendo as lacunas encontradas, atribuindo-lhes significado.

Assim, Marcuschi (2008), ao analisar a leitura e os caminhos de realizá-la, em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, leva-nos a refletir sobre a complexidade do processo de compreensão textual:

Concebendo a compreensão como um processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reorganização e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que dá na relação com o outro (MARCUSCHI, p. 256, 2008).

Assim, observamos que nem tudo que se pode afirmar a respeito de um texto deve ser aceito por todos. Há regras a serem seguidas e, mesmo que haja a necessidade de uma reflexão que parta do indivíduo – a partir de seu conhecimento de mundo – não podemos dizer que todas as ideias são passíveis de aceitação. Há de se perceber os elementos coerentes existentes entre aquilo que fora chamado de compreensão e o próprio texto, em diálogo com ele mesmo, com o autor e com o leitor.

Nesse sentido, para que a compreensão do texto aconteça de modo organizado e pertinente (organizado no sentido de que as ideias estão concatenadas com o próprio texto, com o autor, com o leitor, com o contexto), há a necessidade de, segundo Koch e Elias (2008, p. 24), “chamar a atenção para às vezes em que fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo”. As autoras entendem que a compreensão textual perpassa por fatores criados pelo autor/leitor, relacionados ao léxico, uso de algumas expressões, esquemas cognitivos, conhecimento de mundo de ambos e circunstâncias em que o texto foi produzido.

Elas mostram também que, além da relação autor/leitor, há também os aspectos voltados ao próprio texto, caracterizados como aspectos materiais e fatores linguísticos. Em relação aos aspectos materiais, as autoras apontam para elementos voltados à tipografia, diagramação, formato do texto, como por exemplo: tamanho da letra, uso de imagens, tipos e quantidades de parágrafos etc. É bem verdade que essas questões interferem na leitura, bem como os fatores de natureza social, cultural, política, afetiva, seguindo os estudos de Silveira e Oliveira (2015) acerca da concepção de leitura numa abordagem cognitiva.

Além desses, há também, segundo Koch e Elias (2008, p. 28), os fatores linguísticos, tais como:

o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais (KOCH E ELIAS, p. 28, 2008).

Esses fatores dizem respeito mais aos aspectos estruturais do texto, de como ele se encontra nos livros e que influenciam diretamente o leitor no processo de compreensão. São informações importantes, mas ainda não trazem respostas aos nossos questionamentos. Assim, é importante salientar que afirmamos a leitura como um processo, sendo, portanto, necessária uma análise mais aprimorada acerca desse processo. Para isso, as abordagens cognitivas e interacionistas ou sociocognitiva, segundo Marcuschi, são imprescindíveis.

Em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) se debruça a reanalisar os livros didáticos no que diz respeito aos exercícios de compreensão. O resultado dessa pesquisa é que os livros didáticos não compreendem como essa atividade se processa na mente humana, tampouco como deve ser explorada em sala de aula. Muitos livros didáticos trazem exercícios de cópias, de identificação de conteúdo, de conhecimento da estrutura textual como sendo exercícios de compreensão. O autor afirma que “essas perguntas têm sua utilidade em outro contexto, pois conduzem a conhecimentos formais interessantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 268). No entanto, não são esses exercícios que devem ser chamados de atividades de compreensão textual, pois não exploram os processos de compreensão necessários para ir além das linhas do texto e garantir a aquisição do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, ainda segundo Marcuschi (2008), a compreensão deve ser entendida como um processo e, portanto, apresentando, basicamente, quatro formas de operacionalização, na qual ele chama de: processo estratégico – põe em evidência as inferências pragmáticas, semânticas e cognitivas; processo flexível – o direcionamento da construção das ideias de um texto dá-se a partir dos movimentos de *top down* e *bottom-up* (não havendo necessariamente uma ordem sequencial entre eles); processo interativo – o

processo de construção da compreensão se dá a partir de uma co-construção, sobretudo da oralidade; processo inferencial – os conhecimentos diversos entram em ação para a formação do pensamento.

Dentro todos esses processos, vamos explorar o processo inferencial, visto que atende às respostas de nossas problematizações, enquanto professor, enquanto escola, enquanto ausência de compreensão leitora por parte dos alunos.

De modo geral, a partir dos estudos realizados até aqui e das informações coletadas a respeito do processo de leitura, podemos afirmar que o domínio das habilidades leitoras acontece quando há uma interação autor – texto – leitor. Assim,

para obter sucesso na leitura, o leitor terá de adquirir, desenvolver e consolidar algumas das habilidades que permitirão criar e manter esse processo interativo. Tal processo envolve ser capaz de selecionar informações, compreendendo a localização das informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/lexical etc.; ser capaz de perceber os efeitos de sentido decorridos das relações lógico-discursivas e de outras ordens no texto e de adicionar elementos e reconstruir o sentido do texto, por meio de inferências, tanto de palavras e expressões quanto do texto como um todo. (FERRAREZI JR. E CARVALHO, 2017, p. 92).

Levando em considerações as informações trazidas por Ferrarezi Jr. e Carvalho, observamos a atividade leitora, de fato, como complexa e quão importante é a capacidade de inferência que os leitores devem apresentar. A inferência, capacidade que temos de captar informações subjacentes ao texto, torna-se um elemento fundamental para o processo de compreensão. Silveira e Oliveira (2015) chama a inferência de habilidade de dedução, realizada a partir das pistas que o texto oferece. Em relação a isso, podemos afirmar que elas – as inferências – não estão no texto em si, mas serão criadas a partir do contato com ele.

A respeito da habilidade de inferência, importante condição para o processo de compreensão, visto que o leitor necessita ativar seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos linguísticos para que o texto ganhe sentido, Dell'Isola (1988, p. 30) nos diz que

A inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu “eu” psicológico e social (DELL'ISOLA, p. 30, 1988)

Assim, a noção de inferência é um dado importante, pois nos localiza, enquanto pesquisadores, a compreender o processo de aquisição e formação de informações a partir do texto. A relação entre o que está escrito explicitamente no texto e as ligações mentais feitas

com outras informações além dele ajudam a decifrar o emaranhado de ideias que um texto pode apresentar. Por meio dessas estratégias cognitivas, a produção de sentidos de um texto torna-se mais clara e acessível. Claro que, para que o aluno chegue a esse nível de compreensão, o trabalho do professor, na criação de objetivos para a leitura, dos questionamentos que realiza em sala de aula, dos diálogos realizados, é imprescindível.

Mas voltando para a definição de inferência, percebemos o quanto ela é essencial na criação de sentidos de um texto, apontando o sujeito-leitor como um ser ativo no processo que, como um caçador vai às matas atrás de alimentos, assim o leitor o faz atrás de informações. As pistas dadas pelo próprio texto servem de direcionamento para que o leitor não se distancie tanto do sentido que pode ser depreendido daquela leitura.

Os estudos de Silveira e Oliveira (2015) asseveram a ideia de que a liberdade na interpretação existe, mas devemos respeitar os limites que o próprio texto impõe perante o leitor. Assim, podemos dizer que os conhecimentos linguísticos são aqueles ligados à estrutura e conhecimento acerca da língua e os conhecimentos extralinguísticos aqueles criados por fatores culturais, sociais, contextuais.

Por sua vez, as inferências podem ser classificadas, segundo Fiorin (2015, p. 39), a partir de sua ordem semântica, sendo, portanto implicaturas ou subentendidos. As implicaturas são desenvolvidas a partir dos sentidos das palavras e/ou expressões. Já o subentendido “é uma informação cuja atualização depende da situação de comunicação”.

Numa outra perspectiva, Silveira e Oliveira (2015), a partir dos estudos de Coscarelli (2002), mostram-nos que os tipos de inferências podem ser classificados a partir de um conjunto de traços, que o leitor pode fazer ao longo da leitura de seu texto, reunidos em três grupos.

O primeiro grupo é chamado de conectivos e elaborativos e dizem respeito aos elementos de coerência textual, a partir dos conhecimentos que o leitor dispõe em sua memória. Assim, sem esses conhecimentos, a leitura fica comprometida, pois é desenvolvida a partir da relação entre os conhecimentos linguísticos e os de mundo.

O segundo grupo, chamado de traços locais e globais, são classificados, de acordo com o seu campo de atuação. Os traços locais referem-se às frases do texto e suas relações de sentido, enquanto as globais “são realizadas com o fito de garantir a coerência de partes maiores do texto ou a coerência textual como um todo”, segundo Silveira e Oliveira (2015, p. 81)

Desse modo, tais traços, os dos segundos grupos, auxiliam os traços conectivos, do primeiro grupo, de forma a contribuir na construção das informações. Por fim, o terceiro grupo, com os traços de ordem intratextuais e extratextuais, apresentam a origem da informação, a partir das estruturas internas ao texto (intratextuais) e as extratextuais – fornecidas pelo contexto do leitor. Esse terceiro grupo, proposto por Coscarelli (2002), assemelha-se aos tipos de inferências propostas por Fiorin (2015) quando este aponta as implicaturas e os subentendidos, partindo de elementos presentes no próprio texto e de elementos além do texto.

No entanto, o objetivo desta discussão não é apontar as melhores definições para as inferências, mas buscar refletir sobre o processo de compreensão textual que, como vimos, ganha mais sentido quando o leitor já faz uso das inferências em suas leituras. Vale lembrar que a maior dificuldade encontrada por grande parte dos professores, nas aulas voltadas à Língua Portuguesa, é justamente no processo de compreensão dos textos, principalmente nas passagens dos textos que demandam a leitura inferencial.

Dessa forma, na sessão que segue, discutiremos como o ensino de leitura é discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise sobre o ensino de leitura na escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – publicados em 1998 constituem um conjunto de habilidades e competências que norteiam a educação básica brasileira, a fim de que todas as escolas trabalhem de forma semelhante os conteúdos necessários à formação do indivíduo. Vale ressaltar que esse documento, para o ensino de Língua Portuguesa, trouxe um avanço muito importante para essa área de conhecimento, uma vez que incorporou os conceitos de letramento e gêneros textuais. Um de seus objetivos, os PCNs esperam que os alunos utilizem “diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais” (BRASIL, 1998, p. 07).

Nesse sentido, salientamos o teor reflexivo, num posicionamento da pedagogia interacionista, considerando a proposta de que a compreensão não depende unicamente do texto ou do leitor ou do autor, mas da tríade formada por esses elementos. Além disso, a leitura a ser trabalhada em sala de aula contempla as diferentes produções textuais, não se detendo apenas ao texto escrito. Acreditamos que esse fato é um avanço muito importante

para o desenvolvimento de nossos alunos que, em muitas vezes, carecem de modelos textuais para se comunicarem com melhor fluência.

Assim, esse documento fortalece o ensino de leitura na escola, ao passo que garante, pelo menos em lei, a formação de leitores, numa articulação entre leitura e escrita. De acordo com o texto, a leitura compreende um conjunto de exercícios, como: pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, além das inferências e suas validações e apropriação das características do gênero.

Com isso, evidenciamos a preocupação em exercitar a leitura em sala de aula, colocando o sujeito-leitor como um ser ativo no processo, construindo, a partir de inferências, por exemplo, o significado do texto.

O referido documento, ao trazer a preocupação com o estudo dos gêneros na escola, lança a ideia de que o estabelecimento da leitura vai acontecer de maneiras diferenciadas a cada nível de ensino, em que um mesmo texto pode ser trabalhado através de diferentes perspectivas em séries distintas. Dessa forma, cabe ao professor, como mediador da aprendizagem, fortalecer a compreensão do texto. “Uma charge política, por exemplo, supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos” (BRASIL, 1998, p. 38), mas isso não quer dizer que ela não possa estar numa série de alunos de 11 anos.

O que está em discussão é justamente a aceitação de que, para que a compreensão textual aconteça, há a necessidade da ativação de habilidades cognitivas e metacognitivas, como já fora explorado em sessões anteriores. Essa busca de informações depende do nível de conhecimento intertextual e extratextual que a criança apresenta.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Com isso, o documento que legitima a educação no Brasil visa formar um leitor crítico, satisfazendo suas necessidades intelectuais, instigando a escola a explorar, cada vez mais, a realidade que o cerca, como ponto de partida para um sujeito ativo e crítico em sociedade, como propõe a LDBEN 9.934/96.

No capítulo seguinte, apresentaremos a definição de humor, bem como suas origens, características e elementos linguísticos presentes nesse tipo de gênero, de acordo com Possenti (1998). Além disso, realizamos uma discussão do riso como um produto dos textos humorísticos, por meio dos estudos de Bergson (1983) e Oliveira (2015).

3. TEXTOS HUMORÍSTICOS

Os estudos de textos humorísticos, no Brasil, têm alcançado, ao longo dos anos, um espaço cada vez maior, tanto em questões estruturais quanto em questões temáticas. Este capítulo busca, justamente, fazer um levantamento dos estudos humorísticos em nosso país e apontar o quanto eles podem ser importantes para despertar o desejo de leitura em sala de aula, como forma de atingir a compreensão leitora, visto que os textos humorísticos são carregados, segundo Possenti (1998), de uma série de ingredientes linguísticos, como os fonéticos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Além de Possenti (1998), outros autores também têm estudado o humor e suas múltiplas formas. Dentre esses autores, podemos citar os estudos de Travaglia (2015) apontando o humor como um gênero textual que entra na formação de outros gêneros textuais; Carmelino (2015) que analisa a referenciação como um fenômeno linguístico propício para acionar o humor, baseando-se na Linguística Textual de base cognitiva e interacional; Lima, que “aborda o fenômeno linguístico da recategorização metafórica como um gatilho para a construção do efeito cômico na piada” (2015, p. 14); Ramos (2015) que demonstra de que modo os efeitos visuais interferem no processo de construção do sentido das tiras cômicas, como um gênero multimodal; Ferreira (2015, p.15), “com base na retórica aristotélica e nos estudos da Nova Retórica”, ressalta o objetivo do humor, que é o riso, em diferentes manifestações – todos esses autores compendiados na obra *Humor: eis a questão* (2015). Além deles, há também os estudos de Oliveira (2015) que analisa o humor sob várias perspectivas, dentre elas a filosófica/estética, a psicanalítica e a linguística, ao analisar o gênero piada, na oralidade.

Assim, buscaremos refletir sobre a trajetória do humor no Brasil, além das características linguísticas que esses textos apresentam e de que modo eles podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora.

3.1. Estudos sobre o humor

Podemos afirmar que a concepção de mundo, de sociedade, de homem varia no decorrer do tempo. Os modos de interpretação e conceituação de uma realidade também sofrem certa transformação, bem como a produção artística. Desse modo, conforme afirma Morais (1996, p.11), a arte, ao referir-se “a um conjunto de meios, de processos regulados que tendem para um determinado fim”, tenta recriar a realidade em conformidade com o olhar de

cada criador, porém o seu fim não se situa no término da obra, mas na interpretação que o apreciador faz ao examiná-la.

Ainda de acordo com Morais (1996), as obras de arte são objeto de produção e estudo desde muito tempo. Os antigos gregos já atribuíam à arte um caráter de perfeição. Através dela, eles procuravam representar o dia a dia, a natureza e todas as manifestações sociais, inclusive as ligadas à religiosidade.

Sendo assim, Moisés (2002), aponta que a história nos diz que, na época da colheita, após o inverno e antes da primavera, os homens colhiam os frutos dados pela terra, exaltando, assim, Dionísio ou Baco. Junto à colheita, que era muito farta, o povo organizava festins em louvor da estação das flores e “entoava cânticos gratulatórios, entremeados de danças e liberações alcoólicas” (p. 89). A observação dessas pessoas constatou que a causa da farta colheita não era o trabalho dos Deuses, mas provinha de resultados dos seus esforços durante o inverno. A partir daí as festas primaveris dariam lugar aos cantos fálicos, num ritual de caráter agrário profano, grotesco e carnavalesco.

Os cantos de exaltação deram origem as *komodia*, representando artisticamente o que seria a comédia. Os Deuses desceriam dos céus e igualar-se-iam aos homens mortais, através de festas que tentavam despertar o riso, usando representações ridículas da realidade, com máscaras contorcidas, deformações de rostos e figuras com barrigas e nádegas exageradamente aumentadas e grandes falos artificiais, segundo Irene Machado (1994). Essas representações são o principal fator diferencial da comédia em relação à tragédia, em que o mundo era colocado às avessas, “cuja aparição oficial se daria em 486 a.C.” (MOISÉS, 2002, p.90).

No entanto, Oliveira (2015) aponta que o ridículo é apenas um dos elementos causadores do humor. Em seus estudos sobre Aristóteles, a autora descobriu que as deformações humanas eram a causa principal do efeito cômico. Essa visão estética acerca do humor e defendida por Aristóteles vigora até meados dos séculos XIX e XX, numa clara oposição entre tragédia e comédia.

Nesse sentido, Moisés (2002), em seus estudos sobre a arte revela que a comédia segue caminhos diferentes pela história das civilizações, cada uma com um aspecto marcante, por exemplo: a Comédia Antiga é lembrada através da sátira, representado por Aristófanes, que traduz nas peças teatrais expressões vulgares, obscenas e trocadilhos. Posteriormente, a Comédia Nova, que cresce após a conquista da Grécia por Felipe da Macedônia, é valorizada com a construção de Roma, em que os escravos e humildes, para não desistirem da construção

do glorioso Império, são enganados com pão e circo. No Renascimento, surge a Comédia Moderna, em que o Teatro está mais presente que “aperfeiçoou a performance do gesto, mímica, expressão fisionômica dos tipos que os atores representavam” (MACHADO, 1994, p.230). Além disso, há de destacar o humor de Gil Vicente e o teatro popular “estabelecendo o liame entre as escassas representações medievais e o surgir da nova idade para a dramaturgia” (MOISÉS, 2002, p. 91).

Os textos cômicos são criados a partir de uma forte tensão que é desfeita no fim com uma ação de ridículo. É importante destacar que o riso como um produto equivale a um riso ambivalente, proveniente da ironia. O humor, portanto, traz escondido uma reflexão, que surge da incoerência de uma situação anterior ao riso.

Em seus estudos, Luigi Pirandello (1996) conceitua o humorismo como uma forma não apenas de rir, mas também de refletir sobre as diversas situações contrárias, a partir da ativação de vários tipos de conhecimento, como o enciclopédico, por exemplo.

A contribuição mais recente de Possenti (2018) é o estabelecimento do humor como um campo. Do mesmo modo que há o campo artístico, o cultural, o científico, o jurídico, o político etc., há também o campo humorístico. “O traço principal de um campo, portanto, é que seus membros sigam normas específicas. Ou seja, não existem apenas as regras sociais, mas há também as regras típicas de cada campo”, segundo Possenti (2018, p. 14).

Desse modo, o humor como um campo parte do social para o particular, ou seja, não pode ser caracterizado a partir de um indivíduo, mas a partir da coletividade (diversos indivíduos e instituições). A atuação dos humoristas, ao longo da história, mostra o quanto as situações ridículas humanas despertam o interesse e o riso nas pessoas. Essas situações são caracterizadas como ridículas a partir do envolvimento ou não com a sociedade da qual faz parte. Uma situação pode despertar o riso numa sociedade e noutra não, pois esse estado de espírito depende da atuação da sociedade em relação ao teor do texto.

A partir daí, pode-se afirmar, como diz César Nilton Maia Chaves in Macedo (2006, p.53), que o “humor é visto, não como um estado estático; mas sim, como estado dinâmico, num processo contínuo de produção, percepção e compreensão”. As situações trazidas pelos textos humorísticos refletem o cotidiano, uma ação rotineira que, aos olhos de qualquer um, é algo irrisório, mas que é perceptível ao artista. “Os textos de humor trabalham muito com o contraste, com a oposição. O motivo disso é que residem no inesperado muitas das situações de comicidade”, segundo Carmelino (2015, p. 12).

Ainda sobre as temáticas recorrentes nos textos humorísticos e na ideia do humor como um campo, Possenti (2018) mostra que o humor não está atado à realidade, numa busca da verossimilhança, tampouco ser “eficaz, programático, militante” (p. 35).

Além desse estudo estético sobre o humor, há também a abordagem psicanalítica, defendida por Freud, em seus estudos sobre os chistes⁴. O pai da psicanálise tinha como objetivo “provar que os meios expressivos encontrados nos chistes são os mesmos presentes nos sonhos e que a técnica, a forma de expressão do chiste, é a sua essência responsável pela produção do riso, do efeito humorístico” (OLIVEIRA, 2015, p. 32). Assim, Freud analisa como certas expressões são capazes de revelar insultos, obscenidades e preconceitos velados.

Nessa perspectiva, o humor analisado por Freud parte da necessidade humana de sentir prazer e rir de uma situação que poderia causar comoção, bem como observamos na perspectiva estética do humor. Com isso,

O humor ou o cômico tem origem no desnudamento de um defeito físico ou do caráter humano que acontece de uma forma inesperada. E há uma função social para a ocorrência do humor, seja por necessidade de criticar, revelar verdades ocultas ou liberar desejos. Na verdade, as relações sociais instigam a ocorrência do humor (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

Isso nos faz perceber que o humor é, portanto, um fator social e que, tanto o humor quanto o riso que ele provoca são elementos essencialmente humanos. Por ser produto do humor, na sessão abaixo, buscaremos analisar o riso e os tipos de riso provocados pelos textos humorísticos, a fim de compreender esse processo.

3.2. O riso como produto do humor

Na literatura clássica, a tragédia era uma importante manifestação artística consagrada e influente, capaz de apresentar a concepção de mundo e de realidade. No entanto, o riso atravessa o caminho e revoluciona a forma das pessoas verem o mundo e pensarem sobre ele. Aristóteles (1993) analisa o riso, como um produto próprio do homem, equiparando-o aos deuses. Diante disso, o riso passou a ser analisado e visto como algo que também pode ser desenvolvido sobre a ótica da arte, sendo, portanto, o componente formador da comédia, mesmo desenvolvido a partir do ridículo e do oculto. “A comédia é, como dissemos, imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quando àquela parte do torpe que é ridículo”, de acordo com Aristóteles (1993, p. 447).

⁴ O chiste é um gênero estudado por Freud que, segundo Possenti (2018), pode ser caracterizado como um mecanismo capaz de provocar o riso, de curta extensão, apresentando ou não sequência narrativa.

Nesse sentido,

a comédia procura aproximar-se da vida real, de modo a detectar certos aspectos, precisamente os que provocam o riso. Na rotina da vida diária, o riso desponta sempre que algo de inesperado ocorra, quebrando as nossas expectativas consagradas (MOISÉS, 2002, p.92).

Então, constata-se que o riso é o produto de uma ação não comum à realidade, como por exemplo, uma senhora que traja roupa a rigor, vai para uma festa e, ao chegar lá, cai diante de todos os outros convidados. A situação da queda não é comum, portanto, o imprevisível provoca o riso. Sobre ele – o riso – Bergson (1983) diz que “o nosso riso é sempre o riso de um grupo” (p. 08). Desse modo, a situação apresentada marca o fato de que não é comum uma senhora de traje a rigor cair, pois se espera dela certa classe.

Outro fator importante para que o riso aconteça, como produto de uma experiência humorística, é o inesperado. Segundo Oliveira (2015), “para que o ouvinte de uma piada sorria, é preciso abstrair-se do objeto ou do fato cômico, deixar o sentimentalismo de lado, uma vez que a emoção e a empatia acabam com o ridículo” (p. 25), ou seja, possivelmente se a senhora de traje a rigor for alguém a que temos um convívio próximo, dificilmente, o riso acontecerá, pois há entre mim e a senhora, uma relação de empatia. No lugar da insensibilidade, o que haverá será uma sensibilidade.

Diante do exemplo apresentado, podemos dizer, com bem analisou Bergson (1983), que o riso é algo propriamente humano, responsável por caracterizar um determinado grupo e destina-se à inteligência pura, pois precisamos abrir mão da empatia e das emoções para despertá-lo.

Além da insensibilidade, outro fator provocador do riso é a situações que, mesmo sendo opostas, são marcadas por coincidências. Oliveira (2015) aponta um exemplo de um homem que sempre viveu no campo e atrapalha-se com a agitação de um centro urbano. A oposição entre cidade e campo marcam essa situação, além da quebra da mecanização da vida, e o riso é provocado pelas situações inesperadas que esse homem vive.

Vladimir Propp (1992), ao estudar o humor e o riso em sua obra *Comicidade e Riso*, publicado, aqui no Brasil, pela Editora Ática, mostra também que o riso é algo essencialmente humano e que não há como analisar esse evento fora dos ambientes sociais, pois “tanto a vida física quanto a vida moral e intelectual do homem podem tornar-se objeto de riso” (PROPP, 1992, p. 29). Desse modo, afirmamos que o riso acompanha o ser humano em todos os espaços sociais que ele constrói. A esse riso – constante em nossas vidas – podemos chamar de riso de zombaria – aquele capaz de mostrar o que há de ridículo nas pessoas e nas suas atitudes.

No entanto, é importante dizer que nem tudo aquilo que é ridículo e, por consequência, provoca o riso numa pessoa ou num grupo vai provocar o mesmo produto noutra pessoa ou noutro grupo. Há de considerar os aspectos históricos, sociais, culturais que existem em cada sociedade. “Cada época e cada povo possui seu próprio e específico sentido de humor e de cômico, que às vezes é incompreensível e inacessível em outras épocas” (PROPP, 1992, p 32).

Tomemos por exemplo o senso comum do brasileiro em dizer que toda loira é burra. Será que essa ideia provocaria riso, em alguma piada, contada na Alemanha, onde grande parcela da população é loira? Acredito que não. A piada não soaria bem e nem despertaria o riso nos alemães, nem aquele considerado riso de zombaria.

Além do riso de zombaria, Oliveira (2015), ao estudar a obra de Propp (1992) resume os demais tipos de riso, além do de zombaria, mostrando que há

o riso bom (atenuado e inofensivo que provoca um sentimento de afeto e simpatia diante do desnudamento de um pequeno defeito; **o riso maldoso** (os defeitos imaginários, falsos são inflados de forma que suscita os sentimentos maldosos e maledicência); **o riso alegre** (liga-se mais ao caráter psicológico que estético. Não tem uma causa precisa e pode originar-se dos pretextos mais insignificantes); **o riso ritual** (a obrigatoriedade do riso em alguns ritos. Esse tipo de riso está presente na mitologia grega, nos mitos primitivos e no folclore); **o riso desenfreado** (expressa a alegria animal de sua própria natureza psicológica. Também não se liga à estética nem é citado nas teorias de comicidade). (PROPP 1992 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 30 – 31).

De modo geral, todos esses tipos de riso são provocados justamente pela vida em sociedade. A partir do momento que o homem se reconhece no outro, podemos constatar que haverá motivos de riso, incitados pela contradição entre forma e conteúdo, essência e aparência, falas/discursos e seus atos. Diante disso, “é possível tirar a conclusão preliminar de que o cômico, sempre, direta ou indiretamente, está ligado ao homem. A natureza inorgânica não pode ser ridícula porque não tem nada em comum com o homem”, segundo Propp (1992, p. 38).

A justificativa para esse fato consiste na perspectiva de que para que possamos rir de algo ou de alguém há a necessidade de saber ver aquilo que é ridículo, como as não virtudes morais de uma pessoa. Além disso, para compreender uma piada ou uma anedota há a necessidade de uma atividade mental de compreensão textual, algo não inato aos animais ou à natureza.

3.3. Perspectiva linguística e características dos textos humorísticos

No Brasil, os estudos sobre o humor apresentam um conjunto de diferentes vertentes. A que nos prenderemos, neste estudo, perpassam pela Teoria de Script Semântico do Humor de Victor Raskin (1985 *apud* CARMELINO, 2015), na proposta de uma teoria de humor verbal, de natureza cognitiva. As ideias do autor foram discutidas por Travaglia, Possenti, além de Lima (2015), em artigos publicados na obra *Humor: eis a questão*, organizado por Ana Cristina Carmelino (2015). Além desses, Oliveira (2015) também faz uma ampla abordagem acerca de diferentes perspectivas do humor.

De acordo com Raskin⁵ (1985 *apud* CARMELINO, 2015), o termo *script* apresenta uma estrutura cognitiva, representando um conjunto de informações que alguém deseja transmitir a outro alguém. O autor relaciona essas informações por meio de itens lexicais, combinados no momento de enunciação. Assim, ao produzirmos um texto, fazemos uma seleção de informações que podem ser ou não compatíveis com aquilo que desejamos transmitir. Ao serem compatíveis, as informações são diretas e lineares. Ao não serem compatíveis, as informações podem dar origem a textos ambíguos, metafóricos, figurativos, obscuros, míticos. No entanto, essa incompatibilidade de informações guarda em si uma relação que torna possível, provocando o humor.

É no bojo do modelo raskiniano que também se encontra a premissa de um gatilho responsável pela deflagração da comicidade na piada, para onde converge mais diretamente o nosso interesse neste capítulo. Dessa forma, Raskin (1995, p. 99) propõe, a princípio, duas condições necessárias para que um texto seja caracterizado como piada: i) a compatibilidade (parcial ou total) do texto com dois diferentes *scripts*; ii) uma relação de oposição entre os dois *scripts* com os quais o texto é compatível; os dois *scripts* compatíveis com o texto se sobrepõem completamente ou em parte. Some-se a esse conjunto dois outros traços da piada postulados por Raskin (1985, p. 100, 114): iii) uma comunicação de modo de não boa-fé; iv) a presença de um gatilho que deflagra a passagem de um para outro *script*. (LIMA, 2015, p. 125)

Assim, é nesse sentido que realizamos um estudo linguístico acerca do humor. A seleção vocabular, os processos de referenciação, as metaforizações, os conhecimentos prévios, enciclopédicos e tantos outros, que são ativados no processo de compreensão leitora, são de caráter linguístico. “A língua não é essencialmente cômica, mas possui instrumentos que manipulados produzem o cômico. Os trocadilhos, os paradoxos e a ambiguidade são exemplos do arsenal linguístico”, segundo Oliveira (2015, p. 29).

⁵ Victor Raskin é professor da Universidade Estadual de Moscou, fundador do Jornal Sociedade internacional dos estudos sobre o humor, onde estuda Processamento de Linguagem Natural, Ontologia, Semântica Computacional, Aquisição de Conhecimento Mundial e Lexical, Humor.

Nesse sentido, Possenti (1998) ainda aponta a existência de vários mecanismos linguísticos nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical que podem ser acionados para a criação da comicidade. Para ele, “a linguística, no campo do humor, deveria ocupar-se da tarefa de ‘descrição dos gatilhos e das razões que fazem um texto ser compatível com mais de um *script*’” (2015, p. 127). É nessa relação entre os *scripts* que surge a espontaneidade do riso.

Assim, como o objetivo geral dessa pesquisa é desenvolver a compreensão leitora nos alunos do 8º ano do ensino fundamental, acreditamos que os textos humorísticos impulsionam o conhecimento acerca da estrutura do texto e, posteriormente, o modo como o texto é lido e compreendido.

As questões voltadas ao vocabulário são um ponto importante para o desenvolvimento do riso. Ora, se houve riso por parte dos alunos é porque a compreensão se fez presente, de uma forma ou de outra. As adjetivações dos personagens, por exemplo, formam o gatilho necessário para a compreensão textual. Nesse sentido, no texto “A papagaia”, de Stanislaw Ponte Preta, em anexo, discutido em sala de aula, no dia 4 de julho de 2018, a caracterização da papagaia como *levadíssima*, no trecho abaixo, já nos induz a ideia do quanto papagaia pode trazer constrangimentos à senhora católica e sozinha:

A papagaia era levadíssima. Mal chegou à sua humilde casa, começou a dizer palavrões homéricos, a citar trechos completos da última peça de Nelson Rodrigues, a recitar o diálogo de *La dolce vita* e dizer coisas horríveis sobre seus desejos incontidos. (PONTE PRETA, 1979).

O gatilho, provocado pela palavra *levadíssima*, é confirmado posteriormente por meio dos palavrões homéricos, dos trechos da peça de Nelson Rodrigues e da citação dos diálogos de *La dolce vita*, além da menção aos desejos incontidos, como forma de referenciação. A conclusão do perfil da personagem é obtida pela mobilização das suposições feitas inicialmente e confirmadas com o desfecho da narrativa. Dessa forma, “pode-se dizer que a referenciação é uma atividade cognitivo-discursiva, cujo processamento é estratégico”, segundo Carmelino (2015, p. 94), ou seja, a interpretação dar-se-á a partir da união dos elementos linguísticos presentes no texto e dos fatores extralinguísticos, como a representação discursiva que as palavras apresentam em cada contexto.

É válido destacar quanto o conhecimento de mundo é importante nesse processo. A carga semântica que as palavras apresentam, dependendo do contexto de comunicação, ganha uma dimensão discursiva, possibilitando a compreensão do texto.

Ainda sobre o trecho acima, verificamos a Teoria dos Scripts, proposta por Raskin, a partir da figura da papagaia. O texto aponta para dois posicionamentos distintos em relação a essa personagem: a ideia inicial, a partir da visão da senhora – de que o bicho era um animal bonito, agradável e que cantarola, podendo servir como companhia em seus momentos de solidão – e a outra ideia, a da família – contrária ao pensamento da primeira personagem. As possibilidades de interpretação para esse animal são apontadas e direcionadas ao leitor ao longo do texto, por meio do processo de referenciação.

Os textos humorísticos, portanto, como produto social, valem-se da criação de estereótipos, de ordem discursiva, refletindo preconceitos, tabus e outros elementos, já materializados na sociedade. Assim, seu efeito cômico só pode ser desenvolvido caso os leitores já tenham entrado em contato com, pelo menos, um dos sujeitos-personagens do texto. Em outras palavras, não há piadas com assuntos ou temas ou personagens que não são de interesse do público-leitor. “Um tema novo, seja ele filosófico, moral ou científico (sobre temas banais em geral não há novidades), não é um terreno fértil para piadas ou anedotas”, segundo Possenti (2015, p. 26).

Com isso, os textos humorísticos são resultado de uma combinação discursiva, ou seja, o imaginário (mundo irreal) de uma sociedade acerca de alguns tipos sociais (presentes no mundo real), como o bêbado, os homossexuais, os idosos, as mulheres, as loiras etc e a combinação linguística na produção, sobretudo, narrativa, em que esses sujeitos são simplificados, vilipendiados, marginalizados, por exemplo.

Em se tratando de elementos linguísticos que buscam caracterizar os textos, Travaglia (2015) apresenta a definição de categoria de textos sendo

uma classe de textos, que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo (características linguísticas), funções / objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las. (TRAVAGLIA, p. 50, 2015)

Essas categorias, segundo o autor, são designadas por quatro tipelementos⁶: tipo, subtipo, gênero e espécie na caracterização dos textos humorísticos, que agem de modo peculiar entre os leitores, a partir de uma não conformidade entre os *scripts*.

Travaglia (2015) traz a definição de bissociação, elemento que caracteriza o humor, a partir de quatro pontos: ambiguidade, utilização de homonímias para remeter a mais de um mundo, mais de um mundo possível e gatilho para passagem de um mundo para outro.

⁶ Segundo Travaglia (2015, p. 50), “o termo tipelemento designa então classes de categorias de textos, identificando classes de categorias de textos de naturezas distintas”.

Nesse sentido, tomando como exemplo o texto “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade, em anexo e estudado em sala de aula, em 4 de julho de 2018, numa das oficinas de compreensão textual, podemos verificar a ideia de bissociação, discutida por Travaglia no uso do termo “assalto”, recorrente em todo o texto, desde o título até o último parágrafo.

Verificamos, assim, a bissociação por meio da ambiguidade – a duplicidade de sentidos atribuídos à palavra assalto – inicialmente, uma queixa de uma consumidora com o alto preço do chuchu – até a ideia de assalto a um banco, a uma joalheria, de tiros de metralhadora etc. No entanto, desde o início da narrativa temos um conjunto de gatilhos, responsáveis pela caracterização dos sentidos do texto, como o uso do termo “reboiço” e a retomada desse termo com os vocábulos pega, corre, confusão, convulsão coletiva.

A respeito dessa dualidade de sentidos, Travaglia afirma que no texto humorístico, “o recebedor é pego de surpresa, geralmente porque há dois mundos cruzados, superpostos, em intersecção e se pensa estar falando de um quando, na verdade, é de outro ou, de algum modo, há um imbricamento dos dois” (TRAVAGLIA, 2015, p. 52). A situação apresentada ao leitor é de uma feira, onde se reclama do preço do chuchu. No entanto, a própria narrativa leva-o ao mundo do crime, em que sangue, mortes, gritos, assaltantes encapuzados se fazem presentes.

Nesse tipo de texto, a perspectiva para interpretação parte do não compromisso com a seriedade, ou seja, não há um teor científico, posto como uma verdade absoluta, nos textos humorísticos. Assim, o leitor é pego de surpresa na existência de dois mundos, colocados em intersecção – o real e o imaginário.

Desse modo, afirmamos que um texto é ambíguo quando há a possibilidade de projeção de duas interpretações possíveis para um mesmo fato. A ambiguidade, seja por meio da fonologia ou da semântica, por exemplo, é um meio de garantir o riso. Esse, segundo Oliveira (2015, p. 38), “é muito mais sofisticado do que pensa e ultrapassa a questão da polissemia, sempre tão discutida”.

No entanto, é mister lembrar que “qualquer texto ambíguo é compatível com dois ou mais *scripts*, mas certamente nem todo texto ambíguo é cômico”, segundo Lima (2015, p. 126). Além disso, o uso de homonímias garante a menção do mundo real e do imaginário, como na piada abaixo, reproduzida em Possenti (1998, p. 73):

*“Perguntaram ao português:
- O que é um homossexual?
- É um sabão para lavar as partes”*

É perceptível que, para compreender o riso provocado pelo texto, primeiramente é importante que os sujeitos-personagens sejam de reconhecimento dos leitores, ativando, portanto, seu conhecimento de mundo, ou seja, é via de regra que os brasileiros caracterizam os portugueses como ignorantes, o que é confirmado na resposta dada na piada. O riso é provocado pela dupla ideia que se tem da sonoridade da palavra *homossexual*, podendo ser caracterizada como uma pessoa que tem atração por outra do mesmo sexo ou como a expressão “omo sexual”, levando em consideração que *Omo* é uma marca de sabão em pó, que lavaria as partes íntimas.

Sobre esse texto ainda, podemos dizer que o gatilho provocador do riso dá-se justamente a partir da palavra “homossexual”. Caso a palavra fosse substituída por outra, de mesmo significado, como “gay”, a piada não provocaria o riso, visto que não haveria uma associação entre “omo sexual” e “gay”.

Os fatores analisados confirmam a teoria de Raskin de que os textos humorísticos também devem ser analisados à luz da linguística, já que os mecanismos estruturantes de uma língua também ofertam a finalidade do texto – o riso. É importante destacar que, ao afirmar que os textos humorísticos devem ser estudados na perspectiva linguística, não buscamos desmerecer ou descaracterizar os estudos dos textos humorísticos nas perspectivas sociológicas, históricas, culturais, etc. Portanto, segundo Carmelino (2015, p. 92):

Considerando-se que, para a Linguística Textual, a construção do sentido depende da mobilização de um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, para que o efeito de sentido humorístico se instaure, uma série de elementos deve ser acionada no contexto sociocognitivo-interacional, como é o caso da inferência e de conhecimentos prévios (de ordem linguística, cultural, histórica e social) (CARMELINO, p. 92, 2015)

Salientamos, com isso, o interesse da Linguística com os textos humorísticos, como uma atividade social, interativa e cognitiva, capaz de conduzir a compreensão leitora, pela mobilização de uma série de recursos – ideológicos, sociais, cognitivos, culturais, linguísticos.

Desse modo, poderíamos definir o humor, segundo Ducrot (1987, p. 200 *apud* TRAVAGLIA, 2015, p. 52) “como uma forma de ironia, em que se tem um enunciado que diz coisas absurdas, insustentáveis, que é apresentado como se o enunciador não se assimilasse a ninguém especificamente, nem ao alocutário, nem ao locutor” (op. cit., p. 52). O dizer insustentável garante a projeção cômica que o texto apresenta. O mesmo autor esquematiza um conjunto de características acerca dos textos humorísticos, que podem ser resumidas em:

1. Humor quanto à composição: a) descritivo; b) narrativo; c) dissertativo;
2. Objetivo do humor: a) crítica social ou a caracteres; b) denúncia; c) liberação; d) riso pelo riso;

3. Humor quanto ao grau de polidez: a) humor de salão; b) humor sujo ou pesado; c) humor médio;
4. Humor quanto ao assunto: a) negro; b) sexual, erótico, pornográfico; c) social; d) étnico;
5. Humor quanto ao código: a) verbal ou linguístico; b) não verbal;
6. *Scripts* que levam ao humor: a) estupidez, burrice; b) esperteza, astúcia; c) ridículo; d) absurdo; e) mesquinhez;
7. Mecanismos (recursos para criar humor): a) cumplicidade; b) ironia; c) mistura de lugares sociais ou posições do sujeito; d) ambiguidade; e) uso de estereótipo; f) contradição; g) sugestão; h) descontinuidade do tópico ou quebra de tópico; i) paródia; j) jogo de palavras; k) trava-línguas; l) exagero; m) desrespeito a regras conversacionais; n) observações metalinguísticas; o) violação de normas sociais. (TRAVAGLIA, 2015, p. 54 – 55)

Para fins de estudo para esse trabalho, consideraremos os textos narrativos verbais, de cunho social, riso pelo riso, com grau de polidez médio, em que versam diversos assuntos, marcados pelos scripts de burrice, ridículo, esperteza e absurdo, contemplando variados mecanismos. Sobre os gêneros humorísticos, Travaglia (2015), em seu artigo **Textos humorísticos: o tipo e gêneros**, publicado na obra *Humor: eis de questão*, organizado por Carmelino (2015) aponta que há necessariamente textos humorísticos, como as piadas, a comédia, a farsa, a tira, a charge entre outros e há textos que “pegam carona”, sendo eventualmente humorísticos, a depender do seu teor, como as crônicas, os contos, as novelas, os romances etc.

Além desses, há outras duas características importantes para os textos humorísticos, responsáveis pelo riso: a referenciação e a metáforização, estudadas por Carmelino (2015) e Lima (2015).

As questões referenciais dizem respeito às sequências descritivas que os textos humorísticos apresentam, como um fator de provocar a comicidade. A abordagem sociocognitiva-interacional aponta “a linguagem como uma atividade interativa e sociocognitiva, e a referenciação, como uma operação efetuada pelos sujeitos sociais (pessoas que atuam no processo comunicativo), à medida que o discurso se desenvolve” (CARMELINO, 2015, p. 93). Com isso, os sentidos de um texto são construídos a partir das escolhas significativa que damos ao que lemos, por meio da identificação de um objeto (personagens, fatos, ações, estados) construídos no e pelo discurso. É daí que temos a criação dos estereótipos para os negros, homossexuais, mulheres etc.

Para garantir o processo de referenciação nos textos humorísticos, as estratégias de introdução (construção, ativação), retomada (reconstrução, reativação) e desfocalização (deativação) devem ser contempladas. Carmelino (2015) exemplifica a referenciação a partir de:

São Pedro detém um homem às portas do céu:

- Você pregou mentiras para ser admitido aqui – diz, com ar fúnebre.

- Tenha dó – retruca o homem – Você também foi um pescador.⁷

No texto acima, percebemos que as expressões “São Pedro”, “você” e “pescador” remetem ao mesmo personagem, de modo a garantir o processo de referenciação. Além disso, para que os sentidos do texto sejam contemplados, há a necessidade do conhecimento de mundo de que os pescadores são sujeitos que exageram nas histórias das navegações, ou seja, mentem também. Nesse caso, usou-se, além dos substantivos, o pronome de tratamento para garantir a referenciação. Devemos lembrar que o substantivo age como um elemento principal, podendo ser retomado por meio de adjetivos, pronomes, numerais ou quaisquer outros modificadores.

Segundo Lima (2015), a metaforização age como um importante gatilho no desenvolvimento de um texto humorístico. Segundo a autora, a metáfora parte de nossa linguagem cotidiana, como um fenômeno lexical. É a partir dela que realizamos um movimento circular, dentro do próprio texto, a fim de provocar o riso, na atividade de construção e reconstrução. “A recategorização metafórica é como um gatilho para o humor da piada, a partir de uma abordagem cognitivo-discursiva desse fenômeno linguístico e dos elementos característicos do texto de humor na perspectiva de Raskin (1985)” (LIMA, 2015, p. 133). É justamente nesse processo de construção de sentidos, por meio das relações metafóricas, que o riso é dado. A autora exemplifica o processo de metaforização na relação entre os termos “minha sogra”, “um monte coberto”, “velha” e “merda”, no texto abaixo:

O caipira vai visitar um amigo, no sítio vizinho... Chegando lá, estranha um monte coberto, em cima de uma mesa, e pergunta:

- Que é isso, compadre?

- Minha sogra, sô! Tem uma semana que ela morreu!

- Virgem santa! E por que não enterrou a velha?

- Eu não... Quem enterra merda é gato! (2015, p. 119)

⁷ As melhores piadas de Seleções: rir é o melhor remédio. Rio de Janeiro: Reader’s Digest, 2004, p. 88.

Ao caracterizar a sogra por meio de um conjunto de anáforas, o autor do texto promove a progressão textual, na construção da comicidade, relacionando a “sogra” com a “merda”. Eis aí o gatilho do processo de metaforização dos textos humorísticos.

O importante a destacar diante de toda essa caracterização dos textos humorísticos é o fato de que o arranjo textual direciona o leitor para o riso. Ele determina o processo de leitura. Dessa forma, “se as piadas não forem interpretadas da maneira exigida por elas, o seu principal efeito não é produzido. Por isso, elas impõem uma leitura” (OLIVEIRA, 2015, p. 39).

Assim, o tripé autor – texto – leitor são os responsáveis pela produção cômica. Nessa relação, devemos considerar os elementos culturais, sociais, econômicos em que o tripé está inserido, a articulação linguística que o texto apresenta, além dos vários tipos de conhecimento que o leitor carrega. A linguística mostra-se como um amplo campo de estudo para os eventos humorísticos que há na sociedade, a partir de diferentes vieses, dentre eles a variação linguística, os elementos metafóricos e a referenciação. Desse modo, os textos humorísticos podem ser úteis no processo de desenvolvimento da compreensão leitora.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Neste capítulo, abordaremos os motivos pelos quais destinamos a pesquisar a leitura e seus benefícios para a sala de aula, dando ênfase a compreensão leitora. Descreveremos também os pressupostos metodológicos que organizam o trabalho, os sujeitos partícipes do processo, o estabelecimento de ensino envolvido, os instrumentos usados para diagnosticar o problema, motivando, portanto, a escolha do tema, bem como uma sugestão de proposta de intervenção pedagógica na escola.

Assim, partindo da concepção cognitiva da leitura, Silveira e Oliveira (2015), na obra *Leitura: abordagem cognitiva*, exploram alguns aspectos importantes que estão envolvidos no ato de ler, considerados como relevantes pelos autores. Eles os descrevem como: aspectos culturais – ideia de que a leitura é um bem cultural e deve ser exposta a toda uma sociedade; aspectos psicológicos, físicos e situacionais – esses aspectos interrompem ou atrapalham o ato de ler, como por exemplo: salas de aula muito barulhenta, iluminação precária na escola ou em casa, aborrecimento do professor ou dos alunos, falta de curiosidade, cansaço, estresse etc.; aspectos ideológicos – importante aspecto responsável pela libertação do sujeito, uma vez que o emancipa; aspectos históricos e etnográficos – a leitura considerada como uma importante invenção para a humanidade, uma vez que apresenta várias funções sociais; aspectos semióticos – leitura de imagens ou outras informações visuais, compreendidas a partir dos elementos sensoriais; aspectos pedagógicos e instrucionais – ideia de que a leitura é papel da escola; aspectos cognitivos e sociocognitivos – relacionada à cognição, sua origem e desenvolvimento.

4.1. Caracterização da pesquisa / da escola / dos alunos

Ao longo dos anos de docência, podemos observar o quão carentes são os alunos da rede pública no que diz respeito ao acesso à cultura, principalmente à cultura letrada, da qual fazemos parte. As práticas leitoras, quando existem, são limitadas e impostas pela escola, muitas vezes, como uma forma de atingir a um objetivo que nem mesmo o professor sabe defini-lo ao certo. De fato, a realidade das salas de aula no que diz respeito ao ensino de língua materna apresenta-se de forma degradante e alheia. Os professores não sabem que tipo de direcionamento seguir e vivemos uma onda de “cada um sabe o que faz”, sem direcionamento, mesmo com todo o aparato legal, como Referencial Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Curricular Comum.

Nesse sentido, como consequência desse descompromisso, “a escola deixou de cumprir seu papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas” (FERRAREZI Jr. e CARVALHO, 2017, p. 13). Dessa forma, o espaço que o texto ocupava em sala de aula, como forma de libertar o sujeito-leitor passou a ser ocupado por um texto didático, expositivo e cercado de estudos gramaticais e ortográficos. Sendo assim, a formação de alunos não críticos e passivos diante da sociedade tornou-se uma prática comum. Há de ressignificar o sentido do texto em sala de aula, dando a ele o exercício de alargar os horizontes cognitivos, como bem expusemos no capítulo anterior, acerca da importância do ato de ler.

Com isso, esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetiva analisar a realidade e o sujeito, como elementos indissociáveis, a partir do método de pesquisa-ação. Assim, visamos levantar uma discussão acerca da necessidade de um conjunto de procedimentos e estratégias de leitura, partindo de textos humorísticos, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural da cidade de Arapiraca, interior do Estado de Alagoas. Dessa forma, buscamos entender a compreensão leitora como um processo de produção de sentido, visto que “os objetivos da leitura são variados, mas o mediador não pode se esquecer das possibilidades de fruição da leitura por meio das quais seduzirá o aluno e poderá transformá-lo em um leitor cativo”, segundo Gonçalves (2017, p. 27). É nesse ponto que buscamos unir a abordagem humorística ao processo de compreensão leitora.

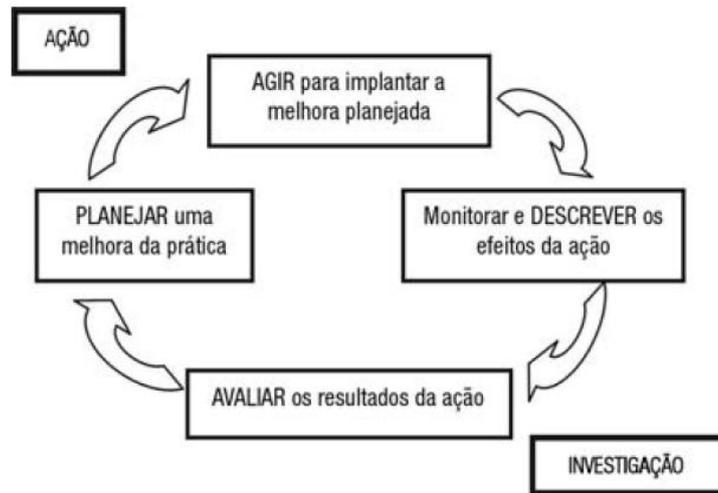
A fim de atender aos objetivos deste trabalho, acreditamos que a pesquisa-ação, como método de pesquisa qualitativa é o mais adequado, visto que desejamos melhorar a realidade da sala de aula, no que diz respeito ao estudo e trabalho com leitura. De acordo com Tripp (2005, p. 445),

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Assim, tal método configura-se como uma luva em nossas mãos a fim de buscarmos alternativas para sanar o problema.

Outra característica que nos fez escolher a pesquisa-ação como instrumento metodológico é que a observação do pesquisador, inserido no processo, permite uma melhor reflexão da realidade, podendo intervir no andamento da pesquisa, de acordo com o planejamento desenvolvido. O diagrama abaixo, criado por Tripp (2005, p. 446), mostra quais os caminhos percorridos pela pesquisa-ação a fim de se chegar à solução do problema:

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação



Fonte: o autor

Segundo Tripp (2005), o planejamento é uma das etapas mais importantes do processo, pois ele norteará as ações do pesquisador. Nele – no planejamento – o pesquisador traça a implementação do projeto, em fase diagnóstica, colocando em evidência o problema apresentado. Nesse sentido, de acordo com Tripp (2005), o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação daquilo que está sendo proposto para a sala de aula são atividades constantes no desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, a análise dos dados orienta o pesquisador para os próximos passos que serão desenvolvidos por etapa a depender do rendimento dos sujeitos.

Para o levantamento das questões discutidas neste trabalho, partimos da realidade vivenciada numa escola localizada na zona rural da cidade de Arapiraca, interior de Alagoas. Percebemos um problema crônico nas salas de aulas de ensino fundamental maior: o desleixo com as atividades de leitura, apresentando como consequência, uma ineficácia no processo de compreensão leitora. Como sabemos, os alunos dessa etapa de ensino passam, a cada dois anos, quando estão no 9º ano, por um teste externo, de nível nacional, a Prova Brasil.

Os últimos resultados mostraram uma necessidade de valorizar os descritores dos Parâmetros Curriculares Nacionais como forma de elevar os índices nessa avaliação, a partir da ideia de protagonizar o texto em sala de aula:

O texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que consagre as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO é possível pensar num ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói

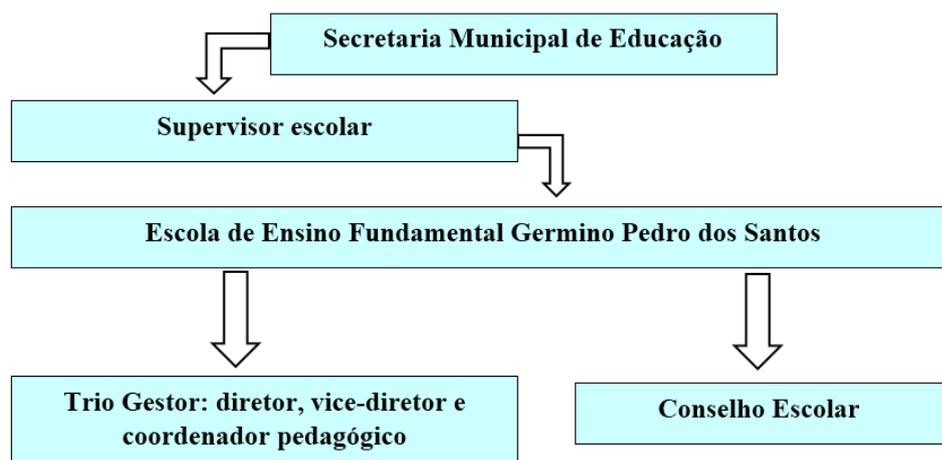
seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro –, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais variados gêneros textuais, lidos e produzidos por eles. (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2018, p.16)

Dessa forma, em nosso trabalho, recorreremos a dois instrumentos de sondagem: o primeiro, a nota da Prova Brasil de 2017, apontando a necessidade de um eficaz trabalho, ao longo de todo o ensino fundamental maior e uma sondagem inicial aplicada na turma de 8º ano – turma que fará a Prova Brasil, em 2019.

Assim, para que possamos compreender o problema e traçar as possíveis soluções, há de se conhecer a nossa realidade, a partir da escola e dos alunos. Em relação a esse reconhecimento, é importante realizar “uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa ação, práticas atuais, dos participantes envolvidos.” (TRIPP, 2005, p. 453).

Salientamos que a Escola-campo, por se tratar de uma escola da rede municipal da cidade de Arapiraca, obedece ao seguinte organograma:

Diagrama 2: Representação do organograma da Escola Campo



Fonte: o autor

Como podemos observar, a Secretaria Municipal de Educação estabelece as diretrizes e fundamentos para a educação nas escolas da rede. Abaixo das decisões da Secretaria está o Supervisor Escolar – ponte entre a Secretaria e a Escola. A partir desse ponto, como a cidade vivencia a Gestão Democrática, temos a eleição direta – com votos de professores, demais funcionários, alunos, pais de alunos – para diretor e vice-diretor escolar. A escolha do coordenador pedagógico é realizada pela Secretaria de Educação – geralmente

escolhe-se aquele professor que obteve sucesso em sua sala de aula. Essas questões são norteadas pelo Regimento Interno e pelo Projeto Político Pedagógico que cada escola possui.

Ao lado da tomada de decisões do trio gestor, temos o Conselho Escolar, órgão deliberativo que tem por objetivo oportunizar a todos que fazem parte da comunidade escolar a tomada de decisões de forma democrática e coletiva, como bem sugere a LDBEN 9.394/1996, em seu artigo 14, estabelecendo as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica.

Nesse sentido, as questões pedagógicas da escola são de atribuições do coordenador pedagógico, que tem função de acompanhar as aulas, analisar os planos de ensino e de aula, verificar o rendimento dos alunos, articular o conjunto de formações continuadas que os professores recebem ao longo do ano, semanalmente, no chamado HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo.

Para questões de recursos materiais, a escola recebe verba do governo federal – o PDDE e, do município, o PMME – Programa Municipal de Manutenção das Escolas -, recursos disponíveis para uso cotidiano. Já para os recursos humanos, a escola depende do olhar da Secretaria de Educação, que vê ou não a necessidade de um profissional de reforço, por exemplo.

A realidade aqui apresentada contempla uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no Povoado Cangandu, Zona Rural do município de Arapiraca, cidade localizada no agreste alagoano, com cerca de 230 mil habitantes, segundo dados do IBGE, em 2018. O povoado em que a escola está inserida distancia-se do centro da cidade em 14 km e grande parte dos moradores vive da agricultura, sobretudo familiar. Percebemos que este espaço rural não oferece às crianças e aos jovens nenhuma atividade cultural, inclusiva ou lúdica – não há biblioteca pública, não há praça ou outro espaço de recreação. As diversões concentram-se em jogar futebol nos quintais das casas, para os meninos mais novos e, para os mais velhos, há um clube e alguns barzinhos, não adequados a menores de idade.

A Escola Campo, no ano de 2018, apresenta um quadro de 25 professores, cerca de 360 alunos, distribuídos em três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano, além de duas turmas no segmento da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. As dependências da escola são amplas, salas de aula que comportam a

quantidade de alunos, além de sala de vídeo/multimídia, secretaria, cozinha, pátio, biblioteca e uma sala de informática⁸.

Nesse contexto, os 45 alunos do 8º ano, turma B, turno vespertino, serão os colaboradores desta pesquisa. No entanto, para fins de análise, levou-se em consideração um *corpus* de 11 alunos. O critério utilizado para a escolha desses alunos foi a presença de, pelo menos, 80% nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, nas oficinas de intervenção, no período de abril a outubro de 2018.

Pedagogicamente falando, a Escola Campo segue os objetivos propostos pelo Referencial Curricular de Arapiraca (2006), que tem como aporte teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apontando como objetivos do ensino de língua portuguesa:

Levar o aluno a compreender e analisar a linguagem oral e escrita para a produção e a recepção dos discursos orais e escritos pelo aluno, com base na nova concepção teórica sobre o ensino da língua, trabalhando o texto dinamicamente, num processo que possa estabelecer relações entre sua vida e o conteúdo do texto em estudo, despertando um interesse maior pela leitura, dentro da escola e fora dela. (ARAPIRACA, 2006, p. 26)

Assim, percebemos a preocupação com o texto em sala de aula. O próprio Referencial Curricular (2006) trata dessa questão como uma nova prática sociointeracionista, na qual os conceitos são construídos e sistematizados a partir dos diferentes usos da língua (oral/escrita), sua análise e reflexão, identificando pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados, podendo constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito – condição para a participação social responsável.

No entanto, a teoria – apresentada em documentos oficiais – e a prática, executada em muitas escolas, são diferentes. Ainda há, por parte de muitos professores, até mesmo dessa escola em análise, um olhar de que o ensino de língua se restringe ao ensino da gramática normativa, o que, muitas vezes, compromete as habilidades e competências que buscamos desenvolver em sala de aula. O trato avaliativo se faz pela observação constante do aluno e pela aplicação de trabalhos individuais ou em equipe, pesquisas, tarefas, atividades em classe e extraclasse e demais modalidades de forma que se mostrem aconselháveis e de aplicação possíveis. Basicamente, o ensino de língua e a atuação do professor, através do Referencial Curricular de Arapiraca (2006), baseados nos PCN e nas teorias sociointeracionistas, devem:

⁸ Vale destacar que os computadores estão danificados. Os alunos que precisam de alguma pesquisa solicitam ao professor responsável pela sala para que ele busque no notebook as informações necessárias. Os alunos não têm um contato direto com o universo digital, na escola.

- Propor situações didáticas a partir de realidades vivenciadas, de intervenção no texto, considerando questões como: adequação ao gênero, coerência e coesão, pontuação e ortografia;
- Desenvolver práticas que envolvam usos e formas da língua, através de situações de intercâmbio e exposição oral, atribuição de sentido aos textos lidos e revisão dos textos escritos, além de práticas diferenciadas de leitura e escrita de textos (ARAPIRACA, 2006, p. 53).

Vale a pena lembrar, como características dos sujeitos envolvidos no processo, que a Comunidade Cangandu é de descendência indígena, distancia-se em 14 km do centro urbano. A região sobrevive da agricultura, sobretudo familiar ou muitos pais de famílias trabalham numa granja, que faz parte da comunidade. De modo geral, as crianças seguem o mesmo ritmo dos pais – ou trabalharão em sua própria terra ou servirão a outros, de poder aquisitivo maior. A região, geograficamente isolada, não mostra o desenvolvimento econômico que a cidade de Arapiraca vem realizando. Para se ter uma ideia na Comunidade não há sequer um espaço de lazer, como uma praça, uma biblioteca (apesar da rede municipal ser referência nacional na criação de Arapiraquinhas – bibliotecas comunitárias), um campo de futebol ou quadra. Isso faz com que o conhecimento cultural que as crianças deveriam apresentar quase que não existe. Salvo os debates culturais da escola, as crianças não entram em contato direto com outras formas de conhecimento – como resultado vemos, abertamente, a protistuição e o uso de drogas – fatos conhecidos por todos, no entanto, evitados em conversas. Bom salientar que a violência também é uma constante na comunidade – furtos, assaltos são vistos semanalmente – inclusive alguns na entrada da escola.

De modo geral, o conformismo e a ideia de que *o mundo é assim mesmo, que as coisas nunca mudam* já fazem parte do discurso de grande parte dos jovens estudantes da Escola Campo, como herança cultural. A leitura, por meio de nosso projeto de intervenção, oportunizaria os estudantes a tornarem-se sujeitos mais críticos e questionadores de sua realidade.

A turma vespertina de 8º ano é formada por 45 alunos não tão assíduos na escola, visto que a pouca frequência é uma prática rotineira. Salientamos ainda que grande parte deles está em distorção idade/série, pois alguns já são repetentes e não veem no estudo uma atividade que possa contribuir com seu o futuro. Alguns já ajudam os pais nas despesas de casa ou na conquista de seus próprios bens e, por isso, já exercem algum tipo de atividade laboral.

Os alunos dessa escola são provenientes do próprio Cangandu ou de outras comunidades próximas. Grande parte deles chega à escola fazendo uso do precário ônibus escolar. São alunos de baixo poder aquisitivo e estão numa faixa etária entre 14 e 17 anos de

idade, apesar de 01 aluno, com 25 anos de idade, fora de faixa etária por possuir retardo mental, segundo laudo médico. O quadro abaixo sintetiza a turma:

Quadro 1: Perfil dos alunos por sexo e idade

Sexo	Feminino: 25 alunos Masculino: 20 alunos
Idade	13 anos: 15 alunos 14 anos: 13 alunos 15 anos: 11 alunos 16 anos: 2 alunos 17 anos: 3 alunos 25 anos: 1 aluno

Fonte: elaborado pelo autor

No entanto, para fins desta pesquisa, utilizamos um *corpus* de 11 alunos, como já fora dito anteriormente. O critério utilizado para tal recorte foi o de participação em 80% ou mais das oficinas e testes aplicados. Assim, nosso quadro de participação apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 2: Perfil dos alunos participantes das oficinas

Sexo	Feminino: 5 alunas Masculino: 6 alunos
Idade	13 anos: 5 alunos 14 anos: 4 alunos 15 anos: 2 alunos

Fonte: elaborado pelo autor

Analisando os quadros acima, percebemos que a escola, mesmo apresentando uma preocupação em formar turmas homogêneas, no que diz respeito à idade/série, o 8º ano B rompe esse padrão. Em conversas informais, o professor, também pesquisador deste trabalho, recolheu informações pertinentes aos alunos, por meio de conversas informais, como: a maioria apresenta pais separados; alguns trabalham em horário alternado ao da escola, em plantações de hortaliças ou precisam cuidar da casa e dos irmãos, enquanto os pais estão na lavoura e, de modo geral, não apresentam muita perspectiva de vida.

Quando perguntados se eles liam obras literárias ou outros textuais, alguns alunos apontaram que fazem leituras frequentes, mas quando questionados quais os gêneros ou tipos de textos que mais liam, a resposta ficou vaga. De modo geral, o que se percebe na Comunidade Cangandu é a manutenção de um pensamento patriarcal, em que a menina/mulher deve ser criada para ser uma boa dona de casa e o menino/homem deve ter um emprego para manter a família. Nesse sentido, o estudo e as demais atividades que lhes são pertinentes fica em segundo plano.

Os pais, geralmente, são extremamente rigorosos, cheios de estereótipos, como por exemplo: lugar de mulher é na cozinha; não há necessidade de estudo; o estudo é uma bobagem; “filha-mulher” não precisa de dinheiro, entre outros discursos patriarcais. Assim, a leitura passa a ser uma atividade exclusiva da escola.

Os alunos afirmaram que as únicas leituras que fazem, e quando fazem, fora do ambiente escolar, limitam-se às leituras de redes sociais, principalmente em grupos de Whatsapp. As realizadas na escola são as do livro didático. Assim, essa fragilidade de práticas leitoras mais proficientes e dirigidas corrobora com a criação de sujeitos passivos na sociedade, que não refletem sobre o que estão lendo e limitam-se à superfície textual. Podemos observar isso, analisando as respostas dadas por alguns alunos, quando perguntados sobre as práticas leitoras que realizam e quais assuntos mais lhes interessam:

Aluno A: *o conhecimento.*

Aluno B: *nem um.*

Aluno C: *O acontecimento.*

Aluno D: *Sim Porque e melhor.*

Observemos que nem mesmo a consigna da questão os alunos puderam compreender de modo eficiente para responder ao que, de fato, fora perguntado.

Vale lembrar que não há, na escola, nenhum projeto de incentivo à leitura. No campo das Linguagens, há, em um dos bimestres, uma competição de Soletrando. No entanto, as palavras já são pré-determinadas pela coordenação e pelos professores de Língua Portuguesa, em média 250 palavras, que são “treinadas” em sala de aula a fim de eleger um representante por turma para a competição extraclasse. Infelizmente, a prática de leitura como acesso à cultura, ao conhecimento científico não é incentivada na escola. Vale lembrar que existe um espaço destinado à Biblioteca, com um razoável acervo de textos literários, dos mais diversos gêneros, além de obras de caráter pedagógico, mas ela é pouco visitada. O espaço é pequeno,

sem ventilação, ao lado dos banheiros, em frente ao refeitório, corroborando com a citação abaixo:

a biblioteca da maioria das escolas públicas brasileiras, quando existe, não passa de uma sala de aula mal adaptada, muitas vezes, multifuncional (“biblioteca”, depósito, sala de professores, copa etc) em que se guardam livros didáticos velhos, entre outras coisas em decomposição, junto com maquetes feitas pelos alunos de Geografia e outras tralhas que a escola tem pena de jogar fora. (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017, p. 55).

A exposição de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) acima demonstra, verdadeiramente, o estado de muitas bibliotecas escolares de rede pública. Há também na Biblioteca da escola em análise uma espécie de carrinho de leitura, onde poderíamos colocar os livros e levá-los para a sala de aula, mas faltam iniciativa e incentivo da equipe gestora e dos professores também. Talvez pela própria dinâmica da escola que não oferece um lugar agradável, sem barulho para que a leitura aconteça como deveria acontecer.

No turno vespertino, há sempre ausência de professor, deixando uma ou duas turmas fora da sala de aula, correndo pelos corredores, gritando e fazendo baderna. Além disso, a escola não conta com um professor disciplina, nem com porteiro fixo para o turno, assumindo essas funções o responsável da direção que está no dia – diretor, vice-diretora ou coordenadora pedagógica.

Conhecer o contexto social da escola e dos alunos acaba sendo um importante meio de aplicar a sugestão de proposta de intervenção em sala de aula, uma vez que essas informações guardam os gostos, as peculiaridades dos envolvidos, fazendo com que a escolha dos textos a serem usados como incentivo à leitura e, posteriormente, ao exercício de compreensão leitora, aconteça a contento.

4.2. Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Nesta sessão, discorreremos acerca dos instrumentos usados para o diagnóstico inicial. Vale lembrar que algumas conversas informais foram realizadas com a turma a fim de que afinidades entre professor e alunos acontecessem. Essas conversas eram sempre realizadas a partir da leitura de algum texto em sala de aula, principalmente daqueles que tratavam sobre as relações familiares, sociais, de amizade que são temas que agradam aos alunos. Percebemos que eles gostam de saber como outros adolescentes vivem e relacionam-se.

Mas, para fins de investigação, o primeiro instrumento usado para refletir sobre o problema enfrentado – a leitura e o processo de compreensão – foi o resultado da prova do

Programa Escola 10, promovido pelo Governo do Estado de Alagoas, em 2017. Essa avaliação foi aplicada para as turmas de 9º ano em todas as escolas das redes municipal e estadual. Como consequência desse resultado, já podemos afirmar que um dos grandes entraves do processo de aprendizagem é a questão da leitura. De acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (2017), o Programa Escola 10 é um pacto pela educação do Estado, integrando as redes estadual e municipal de ensino. A ideia é reerguer o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação – do Estado inteiro, destinado a escolas estaduais e municipais.

O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

O Programa Escola 10 foi aderido pela cidade de Arapiraca no início do ano letivo, em meados do mês de abril de 2017. Como conjunto de práticas pedagógicas, as escolas deveriam oportunizar aulas dinâmicas, de resolução de questões envolvendo habilidades e competências leitoras e de matemática, já que a Prova Escola 10 envolve Português e Matemática – mesmas disciplinas usadas na Prova Brasil. Para isso, os municípios deveriam assinar um pacto, comprometendo-se em: aumentar o nível de proficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais); aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%); aumentar a taxa de participação de estudantes na Prova Brasil (>90%); reduzir a taxa de abandono (<5%); reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%); garantir o cumprimento do IDEB proposta pela SEDUC em 2017.

É importante lembrar que o uso dos dados com o resultado da prova do Programa Escola 10 foi escolhido para fins de análise, pois esse instrumento de avaliação faz uso dos descritores usados pela Prova Brasil – prova de avaliação a nível nacional – que tem como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. (BRASIL, 2008, p. 17)

Sendo assim, é conveniente usar esse instrumento como diagnóstico, uma vez que a avaliação foi desenvolvida para verificar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à Língua Portuguesa e Matemática e não tem nenhuma intervenção por parte do pesquisador ou da escola. Em Língua Portuguesa, os descritores desse tipo de avaliação permeiam os campos: Texto, Gêneros do discurso, Tipos textuais e Diferentes usos da língua, segundo documento oficial. A Matriz de Referência da Prova Brasil (2008, p. 19) nos diz que

para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação.

Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Dessa forma, convém salientar a preocupação, pelo menos em tese, da ressignificação do ensino de língua materna nas escolas públicas, numa perspectiva de construção da própria língua e não seguir apenas os ditames de uma gramática tradicional, como vigorou por tanto tempo em nosso país. Observamos também a necessidade de trabalhar com textos em sala de aula a partir da noção de gêneros textuais e o trato com a ação de escrita e reescrita do texto. Os quadros abaixo resumem os descritores ligados à Língua Portuguesa:

Quadro 3 – Procedimentos de leitura

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 22)

Quadro 4 – Implicações de suporte, de gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Fonte: (BRASIL 2008, p. 22)

Quadro 5 – Relação entre os textos

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 22)

Quadro 6 – Coerência e Coesão no processamento do texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 22)

Quadro 7 – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 23)

Quadro 8 – Variação Linguística

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 23)

Sendo assim, podemos observar que todos os eixos apresentam-se relacionados à compreensão textual, ou seja, o conhecimento de uma habilidade pode desenvolver outras habilidades e assim por diante. Dessa forma, “cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler”, segundo Carvalho (2018, p. 73).

O documento, criado pelo Ministério da Educação, aponta que, mesmo com uma grande quantidade de descritores – 15 no total – e mesmo todos eles sendo usados nas séries finais de cada segmento de ensino, ou seja, no 5º ano, no 9º ano e no 3º ano do Ensino Médio, o grau de complexidade exigido vai depender da série em que o aluno está.

Alguns eixos estão direcionados para o aspecto textual, enquanto outros para as situações comunicativas, procedimentos de leitura e aspectos de coerência. Dessa forma, o Governo Federal compreende que aquele aluno capaz de resolver questões que envolvam os 15 descritores é um aluno capaz de viver em sociedade, expor sua opinião, ler as informações explícitas e implícitas em um texto e se comunicar com eficiência.

O outro instrumento de avaliação, criado por mim, enquanto pesquisador, seguiu os mesmos descritores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, usou-se um descritor de cada bloco de conteúdo proposto, a saber: para os “procedimentos de leitura”, escolhemos o Descritor 3, que busca inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Nesse descritor, buscaremos tratar do vocabulário e do léxico, a fim de relacionar a palavra ou a expressão com o sentido atribuído a ela no texto. Para o eixo “implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”, destacamos o Descritor 12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – que tem como objetivo “garantir a formação do leitor e sua inserção nas práticas de letramento”, segundo Carvalho (2018, p. 80).

Para o eixo “relação entre textos”, priorizamos o Descritor 21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Nesse descritor, o objetivo é capacitar o aluno a analisar os discursos usados na produção textual narrativa humorística. O Descritor 10 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – foi usado para representar o eixo “coesão e coerência no processamento do texto”, por tratar-se de um descritor com características predominantemente narrativas, requerendo do leitor a capacidade de conhecer os elementos que compõem uma narrativa, já que usaremos os textos humorísticos, constituídos por sequências narrativas, em nossas oficinas.

O Descritor 16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados – foi usado para representar o eixo “relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, já que os textos humorísticos exigem do leitor a percepção de um gatilho que desperta o riso.

Por fim, no eixo “variação linguística”, escolhemos o descritor 13 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto – pois esse exige do aluno, a percepção de marcas linguísticas reveladoras da identidade dos sujeitos envolvidos na interlocução, segundo Carvalho (2018).

4.3. Análise do diagnóstico inicial na escola

Como questão inicial dos problemas vivenciados pela escola no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, este estudo parte do resultado da Prova Escola 10, da turma de 9º ano vespertina, aplicada no início do ano letivo de 2017.

Quadro 9 – Percentual de padrão de desempenho do 9º Ano B da Escola Campo

9º Ano B	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
%	32%	60%	8%	0%

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados acima mostram que mais da metade dos alunos, ou seja, 60% deles, estão classificados em nível básico. Seguido desse percentual, estão os alunos considerados “abaixo do nível” que, mesmo representando cerca da metade dos alunos do nível acima, é um índice preocupante, visto que pouquíssimos alunos foram classificados como “proficientes” e nenhum no nível “avançado”.

De acordo com o site do Ministério da Educação, no nível “Abaixo do Básico”, encontram-se os alunos com conhecimento aquém do esperado para determinada etapa de ensino, com atraso de pelo menos um ano do nível “Proficiente”. No “Básico,” o conhecimento é parcial, é restrito, com defasagem de até seis meses. Já no nível “Proficiente”, o aluno demonstra avanços na habilidade leitora e na compreensão sólida dos conteúdos. O nível “Avançado” corresponde aos alunos que dominam completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas considerados complexos para a etapa.

Para confirmar que a questão da falta de compreensão leitora é um problema crônico na escola, foi aplicado, em abril de 2018, na turma de 8º ano B, um teste diagnóstico

semelhante ao da Prova Brasil 2017, contemplando os descritores comentados no subtítulo anterior. É válido lembrar que essa turma de 8º ano prestará o mesmo teste – Prova Brasil – em 2019. Nesse sentido, o teste de sondagem inicial serve como um termômetro a fim de verificar o nível da turma nas questões de compreensão leitora, conforme salienta Carvalho (2018):

A avaliação diagnóstica é um procedimento eficaz para fornecer informações relacionadas às habilidades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula, tenham elas (ou não) sido adquiridas pelos alunos. Mas isso não é tudo: ao apresentar tais informações, a avaliação diagnóstica propicia também a reflexão e o redirecionamento pedagógico, ao garantir ao aluno a consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas, com vistas à construção de competência leitora, desde que o professor saiba interpretar os resultados e proceder aos devidos encaminhamentos pedagógicos suscitados pela avaliação (CARVALHO, 2018, p. 60).

A criação de registros aconteceu nas aulas semanais de Língua Portuguesa que tenho nas turmas – semanalmente tenho carga horária distribuída às segundas e quartas-feiras (duas aulas em cada dia). Esses registros são importantes para o direcionamento da pesquisa, visto que atendem aos pressupostos discutidos por Carvalho (2018) no que diz respeito ao processo de intervenção pedagógica.

Os apontamentos iniciais serviram para que eu conhecesse a turma e pudesse traçar um perfil – do que os alunos gostam, o que leem, o que fazem quando não estão na escola, o que chama sua atenção, o que os faz rir ou chorar, entre outros pontos. Esse perfil foi traçado a partir de conversas informais, dentro e fora da sala de aula, entre abril e maio de 2018. Há uma necessidade de que eu conheça seus saberes e quais são suas curiosidades perante o uso da língua, perante a escola, perante a vida.

Dessa forma, terei mais confiança em escolher o direcionamento da sequência didática em sala de aula, para instigar a fruição pela leitura e, posteriormente, garantir que a compreensão leitora aconteça em nível de uma turma de 8º ano B do ensino fundamental. No decorrer das aulas, os debates foram abertos justamente para que eu pudesse alcançar um dos objetivos da pesquisa – desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

Assim, em maio de 2018, aplicamos um Teste Diagnóstico com a turma de 8º ano B – *locus* desta pesquisa – a fim de verificar a reincidência do problema. O teste segue os mesmos descritores da Prova Brasil. O pesquisador desenvolveu a prova em 20 questões, priorizando os descritores 3, 10, 12, 13, 16 e 21 que apontam, respectivamente: inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; identificar os

efeitos de ironia ou humor em textos variados e reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Assim, tivemos a seguinte distribuição:

Quadro 10 – Relação Descritores x Quantidade de questões

Descritor	Quantidade de questões
D 3	2 questões
D 10	2 questões
D 12	1 questão
D 13	2 questões
D 16	1 questão
D 21	2 questões
TOTAL	10 questões

Fonte: elaborado pelo autor

Os alunos foram submetidos a esse teste no início do mês de maio e tiveram 2h para resolução das questões. Vale lembrar que houve 11 ausências. O teste contou com 34 dos 45 alunos da turma. O resultado segue na tabela abaixo:

Quadro 11 – Quantidade de acertos por descritores

Descritor	Quantidade de questões acertadas	Quantidade máxima possível de questões
D 3	49	68 questões
D 10	32	68 questões
D 12	4	34 questões
D 13	26	68 questões
D 16	12	34 questões
D 21	34	68 questões

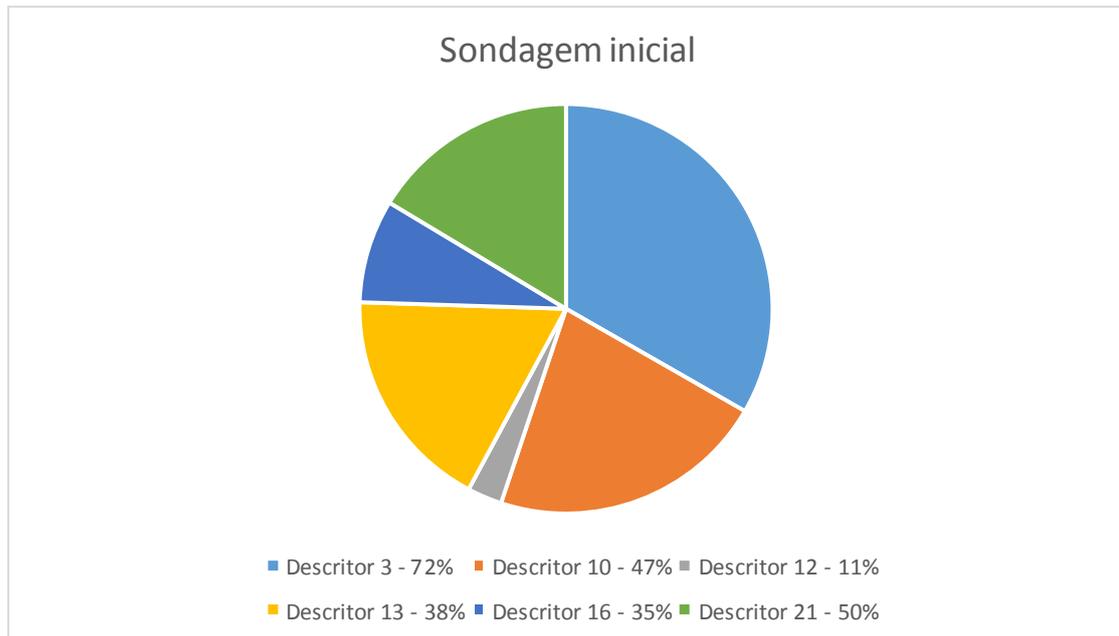
Fonte: elaborado pelo autor

Os dados mostram que, no geral, levando em consideração a quantidade de alunos presentes no teste e a quantidade máxima de questões – 340 questões – os alunos do 8º Ano B

da Escola Campo acertaram 157 questões apenas, menos da metade da quantidade de questões resolvidas, totalizando em 46% de acertos.

Assim, analisando os descritores e o percentual de acertos e erros possíveis, visto a quantidade de alunos participantes na sondagem inicial, temos:

Gráfico 2 – Sondagem inicial



Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, o não reconhecimento do gênero textual e a sua finalidade foi um fato surpresa, pois, de modo geral, os jovens compreendem a utilidade dos gêneros textuais usados por eles, tanto na sala de aula quanto fora do ambiente escolar, ou seja, como os textos usados foram já textos humorísticos, os alunos não atentaram a sua utilidade ou não compreendem, verdadeiramente, para que serve, em nossa sociedade, uma piada ou uma crônica humorística. Outro ponto interessante foi no descritor 16 (identificar os efeitos de ironia ou humor em textos variados), pois mesmo sabendo que os textos tratava-se de piadas, grande parte dos alunos não reconheceu o acionamento do humor.

Dessa forma, observamos que a leitura realizada para a resolução das questões não passou de uma leitura superficial, correspondendo ao nível mais elementar de leitura, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). A compreensão leitora, necessária para o reconhecimento das partes do texto, dos recursos usados pelos autores em comunhão com o conhecimento de mundo que os alunos deveriam carregar, praticamente, não existiu. Os alunos não tiveram a

capacidade de entender aquilo que estava dizendo, além das linhas escritas, ou seja, inferências mais profundas no texto não foram realizadas.

É importante lembrar que as questões selecionadas obedeciam aos critérios exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Levou-se também em consideração a diversidade textual que nossa sociedade desenvolve – de textos verbais a não verbais, textos humorísticos, piadas, fábulas, crônicas, ou seja, uma gama de textos que estão, cotidianamente, em seus livros didáticos, não apenas de Língua Portuguesa.

Desse modo, reconhece-se a necessidade de um apurado trabalho de leitura em sala de aula, visando aprimorar a compreensão leitora desses alunos, fazendo com que essa prática seja exercida não apenas na escola e por obrigação, mas por prazer e para a vida toda.

Assim, nossa proposta de intervenção de incentivo a práticas leitoras na escola, com extensão ao desenvolvimento da compreensão leitora, parte da leitura de textos humorísticos, uma vez que tais textos são de interesse de grande parte dos alunos. Além de gerar o riso, proporcionado pelo humor, as crônicas humorísticas, as piadas, as tirinhas, as anedotas são revestidas de saberes populares, que os alunos já têm, de certa forma, um maior domínio.

A intervenção pedagógica, inicialmente proposta, parte da leitura de textos humorísticos em sala de aula, levados pelo professor ou pelos alunos. Após a leitura desses textos, urge a necessidade de um debate acerca dos elementos linguísticos que revestem essas produções textuais – estudo de caráter linguístico e estrutural. Após o domínio desse conhecimento, as aulas serão direcionadas para os tipos de inferências que podemos realizar em tais leituras, a fim de compreender com mais eficiência a ideia trazida pelos textos, relacionando com o universo social, político, cultural dos alunos.

Para isso, organizamos uma sequência de oficinas de leituras, propondo um estudo acerca dos descritores analisados na sondagem inicial:

Aula 1 – 25 de abril – Apresentação da pesquisa

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a finalidade da pesquisa; • Sondar os tipos de leitura que os alunos realizam; • Ouvir os alunos acerca da leitura dentro e fora da sala de aula.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisa – definição, objetivos; • Entrega do Termo de consentimento aos alunos; • Entrega do questionário de sondagem de leitura.

Aula 2 – 2 de maio – Aplicação do Teste de Sondagem inicial

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o nível de compreensão leitora que os alunos encontram-se.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de teste de compreensão leitora a partir das referências nos PCN.
Referências	CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens , 8º ano. 9. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015

Aulas 3 e 4 – 16 de maio – Fruição da leitura (leitura deleite)

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o processo de leitura nos alunos; • Inserir os alunos no repertório de textos humorísticos; • Oferecer repertório seletivo de textos humorísticos para apreciação; • Provocar, nos alunos, o desejo de ler.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de variados textos humorísticos; • Socialização das leituras realizadas; • Resolução de atividades envolvendo texto humorístico.
Referências	Ziraldo. As últimas anedotinhas do Bichinho da Maçã . São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 10

Aulas 5 e 6 – 20 de junho – Trabalhando os Descritores 16 e 3

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Definir textos humorísticos • Refletir sobre a função do humor: divertir, criticar, transformar; • Identificar efeitos do humor; • Localizar informações explícitas e implícitas no texto; • Desenvolver práticas de entonação, reconhecendo marcas de ironia • Definir ironia; • Atentar-se à ativação dos conhecimentos enciclopédicos necessários para a compreensão leitora.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e coletiva do texto “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini;

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre o tema recorrente no texto; • Localização do humor presente no texto; • Debate sobre o conflito existente no texto, a fim de reconhecer as marcas humorísticas; • Debate sobre a situação vivenciada pelos personagens e o contexto em que os alunos vivem; • Resolução de questões acerca do texto.
Referências	CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens , 8º ano. 9. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015

Aula 7 e 8 – 04 de julho – Trabalhando o Descritor 21

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; • Analisar o discurso usado pelos personagens a fim de caracterizá-los; • Apontar, através do discurso dos personagens, o que cada um pensa sobre viagem de avião; • Reconhecer o posicionamento de cada um dos personagens sobre o medo de avião; • Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e coletiva do texto “Confusão com São Pedro”, de Fernando Sabino; • Estudo dos adjetivos usados no texto a fim de provocar o humor; • Discutir sobre as avaliações que fazemos das coisas, das pessoas, dos objetos em nosso cotidiano; • Atividade usando Teste Cloze, a partir do texto “A papagaia”, de Stanislaw Ponte Preta.
Referências	Crônicas 2 / Carlos Drummond de Andrade... [et al.]; ilustrações Rafael Silveira. – 20 ed., São Paulo: Ática, 2011. http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2014/10/a-papagaia.html

	acessado em 24 de junho de 2018
--	---------------------------------

Aula 9 e 10 – 05 de setembro – Trabalhando os Descritores 10 e 12

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a narrativa como um tipo textual; • Reconhecer os elementos que constituem a narrativa; • Identificar as partes que constituem um texto narrativo; • Diferenciar as informações principais das partes secundárias de um texto; • Caracterizar os personagens, o tempo, o espaço de um texto narrativo; • Apontar a finalidade sociocomunicativa dos textos humorísticos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e coletiva do texto “Comida de jacaré”, de Ailton VillaNova; • Leitura coletiva do texto; • Compartilhamento dos elementos da narrativa; • Discussão sobre o texto; • Resolução de questões envolvendo o texto “O pum do cunhado”, de Ailton VillaNova.
Referências	<p>http://achix.achanoticias.com.br/noticia.kmf?cod=2581721 Gazeta de Alagoas - AL 01.12.2004 17:35 Ailton Villa Nova. Gazeta de Alagoas. 26 de julho de 2007</p>

Aula 11 e 12 – 19 de setembro de 2018 – Trabalhando o Descritor 13

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos da narrativa, presentes no texto e como eles são articulados; • Reconhecer o sentido de palavras ou expressões presentes no texto a fim de garantir os efeitos humorísticos e a caracterização linguística dos personagens; • Identificar os efeitos de humor marcados no texto; • Reconhecer as vozes presentes no texto; • Provocar o desejo pela leitura a partir de textos humorísticos.
-----------	--

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura deleite do texto “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade; • Discussão sobre o texto, envolvendo os elementos da narrativa, os fatos presentes no texto, a presença do humor, as referências ao humor que o texto faz para que se chegue ao riso; • Resolução de atividade de compreensão leitora a partir do texto “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade.
Referências	Crônicas 3 / Carlos Drummond de Andrade... [et al.] ; ilustrações Andrés Sandoval. – 20 ed., São Paulo: Ática, 2011.

Aula 13 e 14 – 03 de outubro de 2018 – Revisando os Descritores trabalhados

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos da narrativa, presentes no texto e como eles são articulados; • Reconhecer o sentido de palavras ou expressões presentes no texto a fim de garantir os efeitos humorísticos; • Localizar informações explícitas e implícitas; • Identificar os efeitos de humor marcados no texto; • Reconhecer as vozes presentes no texto; • Provocar o desejo pela leitura a partir de textos humorísticos; • Identificar as marcas linguísticas dos interlocutores.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva – equipes de até 3 componentes; • Sugeriu-se que os alunos escolhessem os livros e os textos para a leitura deleite; • Discussão entre as equipes sobre o texto lido; • Compartilhamento da experiência leitora, por meio de sorteio de equipes; • Debate sobre o texto a fim de atender ao prazer de ler; • Leitura individual do texto “História do passarinho”, de Stanislaw Ponte Preta; • Resolução de Teste de Compreensão leitora.
Referências	PRETA, Stanislaw Ponte. Tia Zulmira e eu . Rio de Janeiro:

	Civilização brasileira, 1979
--	------------------------------

Aula 15, 16 e 17 – 17, 22 e 24 de outubro de 2018 – Aplicação de Testes Finais de Compreensão leitora

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos da narrativa, presentes no texto e como eles são articulados; • Reconhecer o sentido de palavras ou expressões presentes no texto a fim de garantir os efeitos humorísticos; • Localizar informações explícitas e implícitas; • Identificar os efeitos de humor marcados no texto; • Reconhecer as vozes presentes no texto; • Provocar o desejo pela leitura a partir de textos humorísticos; • Desenvolver práticas de entonação, reconhecendo marcas de ironia.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do Teste Final de Compreensão leitora.
Referências	http://www.casadobruzo.com.br/poesia/s/sergio19.htm , acessado em 14 de outubro de 2018.

Assim, após o conhecimento acerca da realidade que temos na Escola Campo e a necessidade de uma intervenção pedagógica que viabilize o processo de leitura e sua posterior compreensão, no capítulo seguinte, discutiremos os resultados dos dados coletados nas aulas e como se deu a intervenção pedagógica em sala. Os resultados serão discutidos a partir de cada descritor.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na seção anterior, buscamos discutir os resultados da sondagem inicial, bem como contextualizar o problema vivenciado pela Escola Campo, no que diz respeito ao trato com a leitura, nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, aqui, trataremos da intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, a fim de obter sucesso no processo de compreensão leitora, através de práticas de leitura, reflexão e análise de um conjunto de textos humorísticos. Para isso, nos valem da definição de estratégia, proposta por Solé (1998, p. 70) quando nos diz que estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Nesse sentido, a intervenção pedagógica, tratada nesta seção, envolve um conjunto de 17 aulas, desde a sondagem do perfil da turma até o último teste de compreensão leitora aplicado.

É importante lembrar aqui o quanto foi difícil o cumprimento do planejamento, visto que uma série de atividades escolares, até mesmo um recesso no decorrer da intervenção, provocou uma extensão das atividades. Como bem sabemos, o planejamento, por ser flexível, possibilitou o aprimoramento das oficinas, oportunizando aos alunos terem um contato maior com os textos humorísticos. Solé (1998) afirma que o trabalho com estratégias de leitura deve ser caracterizado como um processo em construção e em conjunto, visto que os alunos são os protagonistas, norteados pelas ações do professor.

Além disso, o processo de leitura e sua posterior compreensão não se dá por meio do vazio ou apenas a partir de um contato inicial do texto com o leitor. Ele é um processo que vai além da simples decodificação de um signo:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (KOCH e ELIAS, 2018, p. 12)

Nesse sentido, não trataremos a intervenção pedagógica apenas como uma atividade isolada das demais atividades escolares, mas como um exercício de aprimoramento e contato com uma diversidade textual, do domínio humorístico, capaz de levar o aluno a percorrer caminhos mais longos rumo à compreensão leitora.

O objetivo deste trabalho é propor uma sequência de atividades de leitura de textos humorísticos, considerando que esses mobilizam um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, “acionadas no contexto sociocognitivo-interacional, como é o caso

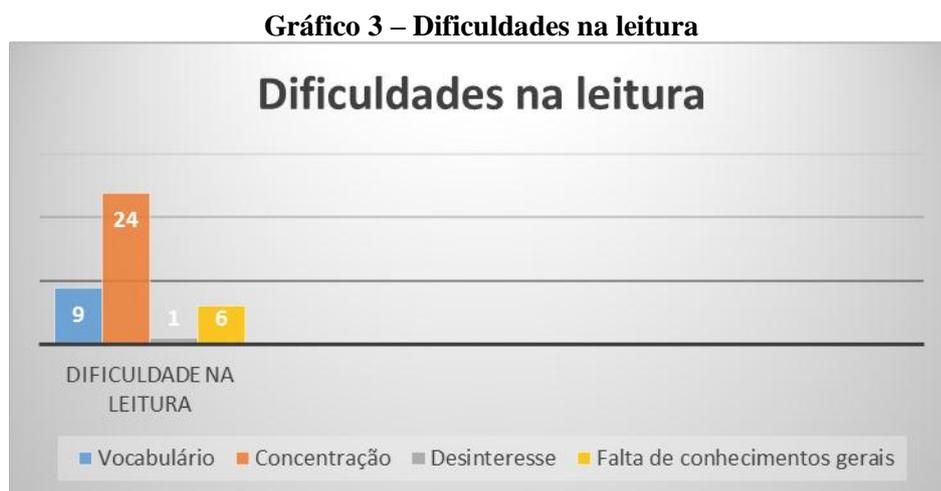
da inferência e de conhecimentos prévios (de ordem linguística, cultural, histórica e social)”, segundo Carmelino (2015, p. 92). A escolha por tratar, nesta pesquisa, de texto humorísticos deu-se, principalmente, pelo poder de fruição e percepção da realidade que eles apresentam.

Como já fora falado, a intervenção pedagógica teve uma duração de 16 aulas voltadas para a leitura e reflexão dos textos humorísticos, dos mais variados gêneros, enfatizando os seis descritores, representativos dos eixos de língua portuguesa, contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, objetivando a resolução das questões da Prova Brasil.

Inicialmente, os alunos foram submetidos a um questionário, visando a caracterização da turma acerca dos procedimentos de leitura e escrita. Dentre as perguntas estavam:

- O que traz mais dificuldade na leitura?
- O que mais atrapalha na leitura?

Através das respostas a essas perguntas, pudemos traçar o perfil da turma e já inferir a ideia de que a compreensão leitora é falha, visto que muitas das respostas dadas pelos alunos não seriam concernentes às perguntas realizadas. Especificamente para as questões acima, temos os seguintes dados:

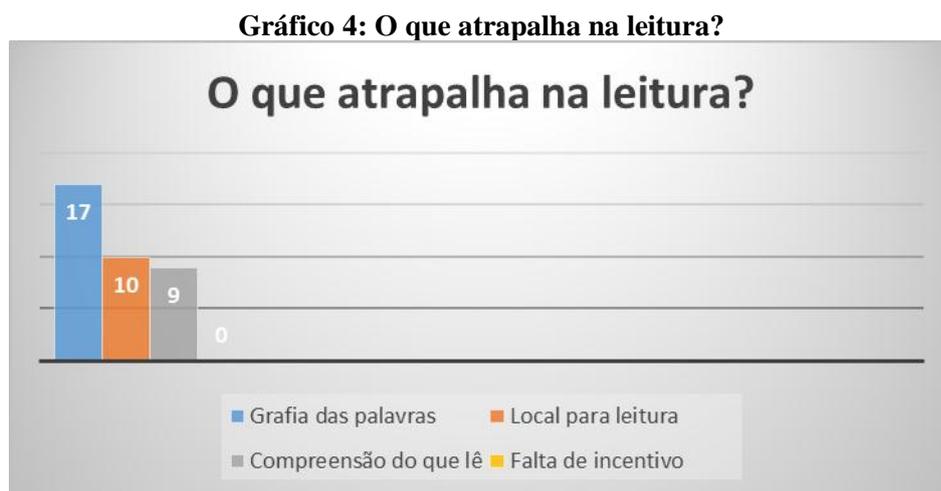


Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se, no gráfico acima, que a concentração é a maior dificuldade reconhecida pelos alunos quando a atividade realizada é a leitura. Isso mostra que a prática leitora não foi contemplada na vida desses alunos. Além disso, não há, na escola e em casa, um espaço, “com boa iluminação, com mesas, cadeiras confortáveis e adequadas, em que os alunos possam se acomodar para ler com conforto e em silêncio” (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 63). Nós, enquanto escola, devemos criar um ambiente que seja propício ao ato de ler, evitando interferências externas que dificultam o processo de leitura. O vocabulário,

seguido da falta de conhecimentos gerais foi outro ponto de dificuldade encontrado pelos alunos no ato de ler e compreender um texto. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2018), a habilidade de leitura deve estar ligada à capacidade dos alunos de lerem as entrelinhas, observando o vocabulário e pressuposições que o texto apresenta.

Complementando a questão anterior, também foi perguntado aos alunos o que mais atrapalha no próprio ato de ler. Eles apontaram que a grafia das palavras, seguido do local para leitura, bem como a compreensão do que se lê são importantes fatores que atrasam o processo.



Fonte: elaborado pelo autor

Desse modo, após a aplicação do questionário inicial, foi entregue aos alunos o Termo de consentimento, a fim de que pudessem escolher a participação ou a não-participação nas atividades a serem desenvolvidas. Nesse momento, foram apresentados aos alunos os últimos resultados que a escola vem obtendo nas avaliações externas, como a Prova Brasil e a necessidade de se trabalhar com leitura e compreensão leitora em sala de aula. Os alunos mostraram-se curiosos e receptivos, principalmente, após a declaração de que trabalharíamos com textos humorísticos, posteriormente, reduzidos a piadas, no discurso deles.

Ainda sobre o questionário aplicado, é importante dizer que, quando perguntado sobre o prazer pela leitura, 58% responderam que gostam da atividade, 36% afirmaram que não, 3% disseram que mais ou menos e 3% optaram por não responder sobre o gosto pela leitura.

Desse modo, analisando esses dados iniciais que temos, podemos dizer que, apesar do gosto que muitos sentem pela atividade de leitura, as condições para sua realização e a ativação dos conhecimentos enciclopédicos, necessários ao processo de compreensão,

impossibilitam que os alunos vejam essa atividade como um exercício que vai além dos muros escolares. Kleiman (2013) nos diz que

para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, - e não perdida no fundo de nossa memória. (p. 24)

Além disso, como já fora observado em Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), há a necessidade de propícias condições de leitura. Ela não pode ser gerenciada em meio ao tumulto, baderna, algazarra como, muitas vezes, acontece nas salas de aula. Abaixo, elencaremos em tópicos o percurso da intervenção pedagógica trabalhada em sala de aula. Lembramos aqui que, para cada oficina de leitura, contemplamos um ou dois descritores trabalhados desde a sondagem inicial, contemplando os seis eixos norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa.

Os recursos usados nas oficinas foram a lousa, o caderno, o livro didático, dicionário, cópia de textos humorísticos, bem como exemplares de livros paradidáticos que apresentam crônicas ou contos humorísticos, além dos materiais didáticos básicos, como lápis, caneta etc.

5.1 Descrição do Plano de Ação para os textos humorísticos

O Plano de ação aplicado no 8º ano B contempla um conjunto de 17 aulas, que vai desde a motivação da leitura de textos humorísticos até a aplicação da sondagem final de compreensão leitora. As oficinas, realizadas sempre em duas aulas seguidas, foram distribuídas conforme a proximidade de objetivos trabalhados nos descritores escolhidos, resultando em:

OFICINA	ATIVIDADE
Oficina 1	Leitura deleite
Oficina 2	Descritor 3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e descritor 16 (identificar as marcas de ironia ou humor em textos variados)
Oficina 3	Descritor 21 (reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema)
Oficina 4	Descritor 10 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) e descritor 12 (identificar a finalidade de textos dos

	diferentes gêneros)
Oficina 5	Descritor 13 (identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto)
Oficina 6	Revisão dos descritores, a partir de nova leitura deleite coletiva
Oficina 7	Aplicação do teste final de compreensão leitora

Assim, segue a descrição das oficinas:

➤ Oficina 1: Leitura deleite

A leitura deleite é uma eficaz estratégia de leitura, visto que a partir dela objetivamos que o aluno aprenda a gostar de ler, ou seja, a leitura como prazer estético.

Todo professor de português deseja influenciar seu aluno no gosto pela leitura. Um trabalho bom e pontual de análise de textos pode levar ao desenvolvimento do hábito de leitura em que se busque também o prazer proporcionado pelos livros. Essa situação ocorre, porque, além de aclarar ao aluno os procedimentos necessários à compreensão plena (ou quase plena) de um texto, o contato com trechos de uma obra pode levar à curiosidade e ao desejo de lê-la inteiramente. É bom que a trajetória do leitor-aprendiz seja marcada pela mudança progressiva: da leitura fragmentada de uma antologia de textos variados para a busca de um repertório mais completo e mais profundo, no qual se imprimam o gosto pessoal e a noção de que autores e obras se encaixam numa conjuntura cultural mais ampla. (GONÇALVES, 2017, p. 28).

O que Maria Sílvia Gonçalves (2017) busca discutir é justamente a importância de reforçar o baú cultural dos alunos com uma diversidade de textos. Ao trabalharmos estratégias de leitura em sala de aula, é imprescindível que os alunos tenham cada vez mais um contato maior e diversificado com os gêneros e tipos textuais discutidos. Essa primeira oficina é uma oportunidade para os alunos entrarem em contato com os textos humorísticos, de maneira livre, solta e sem o compromisso com notas e questões avaliativas que, muitas vezes, tiram o brilho do texto. A leitura pelo prazer do riso e pelo reconhecimento do inesperado, características despertadas pelos textos humorísticos, foi o primeiro trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

O início da aula deu-se a partir da leitura coletiva do texto “Coquetel”, de Luís Fernando Veríssimo (anexo 2), contemplada no livro didático dos alunos, justamente num capítulo intitulado “Humor”. Solicitei que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, eu comandaria a leitura, apresentando a preocupação com a entonação adequada para

a compreensão do humor do texto. Após a leitura feita por mim, senti um clima mais calmo por parte dos alunos. Já que o texto apresenta apenas uma sequência de falas entre personagens, sem o uso de verbos de elocução, a leitura gerou certo desconforto na turma, pois os alunos não conseguiram, ao certo, identificar o enunciador das frases – se era o personagem A ou B ou o narrador. O problema foi amenizado com a leitura em voz alta.

Esclarecidas essas situações, os alunos discutiram o quanto caracterizamos as pessoas pelas características que elas têm e não pelo que elas são. Alguns riram das situações, pois talvez algumas das mulheres apresentadas no texto, talvez solteironas, não “arrumaram um namorado” por pensar justamente apenas no que os homens possuem. Aqui, evidenciamos o quanto os conhecimentos estratégicos são importantes para a compreensão do texto. Por tratar-se de um tema comum: avaliação de um homem não pelo que ele é, mas pelo que possui; os alunos sentiram-se à vontade para poder falar suas opiniões.

Nessa primeira etapa, Solé (1998) nos orienta a servirmos de modelo para a leitura dos alunos, a partir da leitura

em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las...; mas também comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las..., etc. (SOLÉ, p. 77, 1998).

Verifiquei, portanto, a importância do papel do professor nesse momento, visto que o contato inicial com os textos deve ser acompanhado de uma série de processos de leitura.

Após esse momento inicial, de contato com o texto do próprio livro didático, distribuí, para a sala de aula, algumas obras da *Coleção Para gostar de ler – Crônicas*, da Editora Ática, que apresenta um considerável número de textos humorísticos. Pedi que os alunos se reunissem em grupos, escolhessem um texto para leitura. A atividade seria um grupo contar a história para outro grupo. Como a turma era composta por muitos alunos, não daria tempo de todas as duplas apresentarem-se para a turma inteira. Então, a leitura foi compartilhada com a equipe ao lado.

Enquanto eles liam os textos, coloquei no quadro alguns pontos que poderiam ser apreciados após a leitura, como:

- o que acontece com as personagens?
- qual é o assunto?
- você esperava esse final para a história?
- o texto trouxe algo engraçado? Se sim, o quê?

Figura 1: Leitura deleite

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 2: Leitura coletiva

Fonte: elaborado pelo autor

➤ Oficina 2: Descritores 3 e 16

O Descritor 3 aborda o trabalho com a inferência – importante recurso de compreensão textual. Para que ela seja realizada de modo agradável, atendendo aos objetivos da leitura, é importante que os alunos ativem seus conhecimentos prévios, segundo Kleiman (2013), decorrentes do conhecimento de mundo e motivados pelos itens lexicais que o texto apresenta. Segundo Gonçalves (2017), “a atividade inferencial pode proporcionar a leitura dos implícitos, uma vez que o leitor é chamado a demonstrar seus conhecimentos pessoais” (p. 36). Sendo assim, observamos o quanto as atividades e oficinas planejadas estão organizadas de modo a garantir a compreensão de textos nos alunos. Para o trato com a inferência, lemos o texto “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini (anexo 3), que também está no livro didático dos alunos. Novamente, solicitei que a turma fizesse uma leitura silenciosa, a fim de conhecer a estrutura textual, o vocabulário e os discursos representados.

Nessa oficina, foram contempladas discussões pertinentes à definição, estrutura, características dos textos humorísticos, na identificação do humor, a partir da localização das ações dos personagens, atendendo aos objetivos do Descritor 16. Como afirma Possenti (1998, p. 33), o processo inferencial também faz parte da compreensão dos textos humorísticos, na análise daquilo que “parece fácil, provavelmente é, mas é preciso reconhecer que não é óbvio, isto é, estas informações não estão ditas explicitamente”.

Para análise e discussão desse texto, os alunos ainda contaram com a contribuição das imagens que ilustram as páginas do livro. Elas serviram de referência para a caracterização das personagens e do espaço em que a história acontece. Na oficina, analisamos também como o vocabulário é um importante elemento no auxílio à compreensão textual. Especificamente nesse texto, o final inesperado, capaz de despertar o humor, é causado pelo uso da palavra “amor”. Carmelino (2015) chama isso de bissociação – um imbricamento entre dois mundos, como já fora relatado no capítulo 2.

Após as discussões, realizamos a resolução de um exercício de compreensão leitora, de modo coletivo. Na oportunidade, pudemos ouvir a opinião dos colegas a respeito da leitura do texto estudado. Como ele trata da relação entre pais e filhos acerca do comportamento alimentar de cada um, muitos alunos relataram o quanto a alimentação de casa é marcada, principalmente, por arroz, feijão, farinha e carne e que, apesar de uma parcela cultivar verduras e legumes para vender, esses alimentos não estão constantemente em suas mesas. Nessa discussão, percebi também o quanto a alimentação deles é nutritiva, visto os alimentos que estão presentes no café da manhã, no almoço e no jantar, mas os lanches, os doces, as guloseimas que toda criança e todo adolescente gosta não foram descritos por eles. Após o debate, concluí o quanto esses alunos amadurecem cedo, no que diz respeito à responsabilidade e até mesmo na ausência de mimos – tipo de afeição comum entre pais e filhos.

➤ Oficina 3: Descritor 21

Esse descritor busca fazer com que os alunos reconheçam posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, contribuindo com eixo da relação entre os textos. Dessa forma, a oficina buscou discutir a importância do vocabulário usado pelos personagens de um texto. É importante dizer que a seleção vocabular escolhida pelo autor para caracterizar os personagens remete também ao posicionamento dessa personagem em relação aos fatos do texto. Nesse sentido, a abordagem discursiva da leitura

foi determinante para o desenvolvimento da oficina. Os aspectos ideológicos que permeiam o ato de ler é uma das propriedades dos usos da linguagem, segundo Silveira e Oliveira (2015), que ainda nos dizem que

a leitura da palavra, através de vários gêneros textuais que circula, em vários suportes (livros, jornais, revistas, panfletos, mídias impressas e eletrônicas em geral) potencializa esses aspectos ideológicos que permeiam as práticas e interações sociais (SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 13)

Nesse sentido, ao buscar contrapor opiniões distintas sobre um mesmo fato, estamos discutindo os posicionamentos discursivos presentes no texto – prioridades, nos textos humorísticos. “Os aspectos sociais materializar-se-iam nas piadas e nas demais produções cômicas, refletindo preconceitos, tabus e outros elementos discursivos”, segundo Possenti (2015, p. 8).

Iniciamos a oficina buscando responder à pergunta: “quem gosta de viajar?”

Grande parte da turma afirmou gostar, no entanto, estão limitados a viajar de ônibus ou transporte alternativo para o centro da cidade ou para cidades circunvizinhas como Coité do Nóia e Limoeiro de Anadia. Os alunos afirmaram que viajam para visitar parentes, fazer compras ou trabalhar, visto que alguns têm pais feirantes que necessitam da ajuda dos filhos para as vendas. O ponto a que queria chegar era na segurança ou não dos meios de transporte usados por nós. Chegamos à conclusão de que a viagem de avião é, de fato, a mais segura que temos. Mas, apenas um aluno afirmou ter a experiência. Os demais se mostraram alheios à segurança ou não do avião, talvez por essa viagem não fazer parte da realidade deles.

Começamos a discussão dessa maneira, realizando um conjunto de antecipações, hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, do mesmo modo que nos orienta Santos, Riche e Teixeira (2018), pois o texto “Confusão com São Pedro”, de Fernando Sabino (anexo 4) busca refletir sobre o medo de avião de uma das personagens da crônica. Marido e esposa estão prestes a viajar de avião. Enquanto o esposo é confiante na viagem de avião, a esposa tem medo de o avião cair e afirma que não é seguro, pois não é pássaro.

Após as discussões sobre o medo de avião, realizamos, individualmente e depois coletivamente, a leitura do texto e fizemos um exercício de localizar posicionamentos do marido e da esposa em relação à viagem de avião. Os meninos ficaram responsáveis por apontar no texto os trechos que mostravam o posicionamento do esposo, enquanto as meninas, os trechos que confirmavam o medo da esposa. O resultado mostrou que os meninos puderam localizar mais informações a respeito do marido do que as meninas em relação à

esposa. Os alunos identificaram que o marido apresentava mais argumentos do que a esposa, por isso, a voz dele foi mais enfática.

Como exercício de aperfeiçoamento das questões discursivas, distribuí o texto “A papagaia”, de Stanislaw Ponte Preta (anexo 5) e realizamos, em coletividade, um Teste Cloze – tipo de teste de avaliação de compreensão leitora em que palavras são retiradas do texto, substituídas por espaços em branco. Assim, os alunos têm que preencher os espaços de acordo com o contexto apresentado. A avaliação nesse teste dá-se pela relação semântico-sintática e pelo conhecimento enciclopédico que o aluno apresenta. Para essa atividade, o objetivo não era avaliar os possíveis erros ou acertos para as lacunas, mas localizar os posicionamentos discursivos presentes no texto e, a partir daí, preenche-lo.

Silva, Riche e Teixeira (2018) apontam que devemos pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos de contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses – e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais.

Sendo assim, antes mesmo de lermos o texto, criamos um quadro de palavras que podem ser relacionadas com a palavra papagaio. Os alunos apontaram palavras como imitador, tagarela, fala demais, repete tudo. Esse foi um momento de bastante euforia, pois todos queriam contribuir com o debate. Chamamos esse momento de pré-leitura, de acordo com os estudos das autoras citadas acima, ou seja, ativamos nossos conhecimentos prévios a respeito do título do texto. Ainda ensaiamos algumas possibilidades de abordagem que o texto poderia apontar, como uma papagaia que diz tudo o que a esposa fazia quando o marido iria trabalhar. Os alunos afirmaram que houve um fato desse na comunidade.

As atividades textuais foram concretizadas com a leitura do texto e uma breve discussão sobre os sujeitos envolvidos e sua representatividade social: a mulher solteirona, católica, que precisava de uma companhia, mas anulava a possibilidade de relacionamentos amorosos; e a papagaia, também sozinha, mas que, por meio do seu comportamento linguístico e do posicionamento do autor, afirmando que ela era da “pá virada”, não anulava a possibilidade de um companheiro, ganhando, inclusive, dois ao final da narrativa. Já as atividades pós-textuais giraram em torno do preenchimento do texto e na escolha vocabular de adjetivos que caracterizavam as duas personagens principais.

➤ Oficina 4: Descritor 10 e 12

Os descritores 10 e 12 têm comum o contato com a noção de tipos textuais. Antunes (2017, p. 130) afirma que a expressão “tipos de texto é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”, ou seja, limitados são os tipos textuais e, detemo-nos, nesta pesquisa, em refletir sobre o tipo textual narrativo. Enquanto o primeiro busca identificar o conflito gerador e os elementos que compõem uma narrativa, o segundo debruça-se na identificação da intencionalidade comunicativa dos textos de diferentes gêneros. Como estamos tratando apenas de narrativa, neste trabalho, nos detemos a analisar os elementos da narrativa e a utilidade dos textos humorísticos na sociedade.

Nesse sentido, Bronckart (2003 *apud* CARVALHO 2018, p. 91) afirma que o descritor 10 é de caráter exclusivamente narrativo, uma vez que ele faz parte de um de seus elementos. “A dificuldade dessa tarefa depende da explicitação das informações e da familiaridade do leitor com aquele contexto, além da complexidade do texto”. Desse modo, a seleção dos textos a serem trabalhados nessa oficina levou em consideração essas questões, visto que objetivamos formar leitores. Esse descritor faz parte da categoria de padrão de organização textual decorrente do tipo que o texto materializa.

Assim, iniciamos a oficina a partir do relato de histórias de alguns alunos. Pedi que eles contassem para a turma alguma história – real ou fictícia – que eles tinham conhecimento. A partir desses breves relatos, expus no quadro a ideia de que toda história parte de um conjunto de elementos e que, mesmo que contássemos histórias totalmente diferentes, todas elas apresentam os mesmos elementos: narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, clímax e desfecho. Em seguida, socializei o texto “Comida de jacaré”, de Ailton VillaNova (anexo 6) e buscamos analisar os elementos da narrativa.

A oficina manteve-se a partir de aula expositiva no reconhecimento da estrutura do texto narrativo e seus elementos constitutivos. De modo geral, Carvalho (2018) salienta que a situação inicial (orientação), nó (desencadeador), reação ou avaliação, desenlace (resolução) e situação final resumem as partes de um texto narrativo. O descritor analisado aqui aponta para um trabalho voltado para o nó, ou seja, o evento causador da produção textual.

Já o descritor 12 detém-se na finalidade do texto narrativo-humorístico. Nisso, buscamos os estudos de Travaglia (2015), em artigo intitulado “Texto humorístico: o tipo e seus gêneros”, publicado por Carmelino, ao afirmar que nos textos humorísticos,

a perspectiva é da comunicação não confiável, ou seja, há um rompimento do compromisso da comunicação com a seriedade, de ser algo válido em que se pode

confiar, do princípio segundo o qual se alguém me diz algo, aquilo deve ser levado em conta com seriedade. (TRAVAGLIA, 2015, p. 51).

Sendo assim, afirmamos que uma das finalidades do texto humorístico é justamente esse rompimento com aquilo tomado como concreto pela sociedade. Por não ser caracterizado como um gênero textual, conforme Travaglia (2015), os textos humorísticos devem ser identificados como um campo discursivo. De modo geral, a finalidade dos textos humorísticos é provocar o riso, a partir de uma situação incomum.

Por fim, lemos outro texto, mas do mesmo autor, chamado “O pum do cunhado” (anexo 7), a fim de confirmar os conhecimentos discutidos na aula.

➤ Oficina 5: Descritor 13

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto é o objetivo do descritor 13, trabalhado nessa oficina. As situações de interlocução e as possíveis variações da fala entre os personagens de um texto, caracterizados como locutor e interlocutor de uma dada situação comunicativa, são os aspectos a serem desenvolvidos aqui. Nesse sentido, os textos humorísticos selecionados colaboraram, de modo intenso, com o desenvolvimento dessa habilidade, visto que a variedade linguística é um dos elementos estruturais desse tipo de texto, pois a partir dos registros, vocabulário, níveis de linguagem podemos traçar características para um ou outro personagem. A percepção do aluno em reconhecer essas marcas revelam a identidade tanto do locutor quanto do interlocutor do texto. A linguagem, bem como outras marcas estereotipadas – como a loira burra, o bêbado oportunista, os religiosos fofoqueiros – são responsáveis pela caracterização dos sujeitos presentes no texto. Travaglia (2015) afirma que

É comum na superestrutura do humor, a presença de personagens típicos ou prototípicos bastante estereotipados, como o português e a loira burra; o judeu e o árabe avarentos ou mesquinhos, pão-duros, mas geralmente espertos para ganhar e economizar dinheiro; o papagaio e o mineiro espertos; o papagaio meio tarado sexual; o genro e sogra que se odeiam etc.” (TRAVAGLIA, 2015, p. 61).

Sendo assim, o aspecto de variação linguística acaba por representar cada um desses personagens estereotipados. De modo geral, nos textos humorísticos, a linguagem usada não é muito formal, com exceção nos chamados humor de salão – aquele tipo de humor que, segundo Travaglia (2015) é revestido de implicitude, necessitando, portanto, de um conjunto de inferências para ser compreendido. De certo modo, a maneira que os personagens usam para estabelecer comunicação são também responsáveis por sua caracterização e, posteriormente, a criação do traço humorístico.

Iniciamos essa aula com a leitura deleite do texto “Assalto”, de Carlos Drummond de Andrade (anexo 8). Dessa vez, solicitei que um aluno começasse a leitura, mesmo sem um momento de leitura silenciosa. O objetivo era fazer com que eles percebessem a importância de uma leitura inicial, a fim de conhecer a estrutura, as marcas textuais, o vocabulário do texto para depois partir para as questões de compreensão. Um aluno realizou uma primeira leitura em voz alta e, em seguida, eu fiz outra leitura, antes de discutirmos o texto. O debate girou em torno da presença dos elementos da narrativa, a questão do humor, os significados e contextos em que podemos usar a palavra assalto, a partir da referência ao título do texto.

Como o texto caracteriza um momento de feira, houve a necessidade de discutirmos se havia no texto, de fato, um traço de realidade com as feiras de rua que acontecem na cidade e que alguns alunos participam. Esse momento foi muito rico, pois oportunizou aos alunos falar sobre sua realidade e constatar que realmente essa atividade econômica é marcada por uma intensa agitação, de conversas cortadas e muito burburinho. Os alunos afirmaram que facilmente, os desencontros podem acontecer, sobretudo desencontros de informações, como foi o exemplo do texto.

Após a discussão acerca do texto e as interpretações para a forma como a palavra “assalto” foi disseminada no texto, partimos para uma atividade de compreensão leitora, envolvendo questões de múltipla escolha.

➤ Oficina 6: Revisando os descritores

Nesta oficina, buscamos fazer uma abordagem geral dos seis descritores trabalhados no desenvolvimento deste trabalho. Iniciamos a partir da formação de grupos de, no máximo 3 alunos, de modo que eles pudessem discutir os textos entre eles, promovendo mais um momento de leitura deleite. Levei para a sala de aula várias obras que apresentam textos humorísticos. Solicitei que cada grupo escolhesse uma obra e realizasse as leituras que achasse interessante. Esse foi um momento de descontração e a não indicação do professor para um texto específico fez com que os alunos se mostrassem autônomos na escolha. Ofertei cerca de 30 a 40 minutos da aula para que pudessem ler e discutir sobre a leitura. Expus no quadro um conjunto de perguntas que poderiam ser feitas no momento de discussão, tais como: sobre o que envolvia o texto? A leitura foi interessante? Por quê? Achou graça? Onde está a parte mais engraçada? O final do texto superou as expectativas da leitura? Por quê? Há possibilidade de indicar essa leitura para alguém?

Além desses momentos de fruição leitora, levei para a sala de aula, o texto “História do passarinho”, de Stanislaw Ponte Preta (anexo 9) e buscamos analisar os descritores: reconhecimento da tipologia textual, bem como os elementos do texto humorístico, a seleção e uso do vocabulário, responsável por caracterizar os personagens da história, a localização dos efeitos de humor e ironia, as posições dos personagens sobre um mesmo fato que, no caso, é a condição do bêbado.

Os alunos mostraram-se participativos e engajados. A resolução das questões acerca do texto “História do passarinho” foi realizada em coletividade, visto o tempo da aula.

Figura 3: Compartilhando leitura humorística



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4: Compartilhando leitura humorística II



Fonte: elaborado pelo autor

➤ Sondagem final – aqui aplicamos os últimos testes de compreensão leitora, num total de 33 questões, distribuídas entre os seis descritores trabalhados nas oficinas. Cabe ressaltar que nesse momento, eu, como professor, não motivei nenhum tipo de interferência na resolução das questões. Apenas entreguei os testes aos alunos e aguardei o término. Para esse teste, fiz uso de três textos: “*O homem nu*”, de Fernando Sabino; “*A velha contrabandista*”, de Stanislaw Ponte Preta e “*Pão demais*”, de Ailton VillaNova (anexo 10).

Para esses testes, fizemos uso de questões de múltipla escolha. No entanto, havia algumas questões abertas, para que os alunos pudessem discutir as respostas, principalmente aquelas em que se exigia o reconhecimento do teor humorístico que o texto apresentava, além do descritor 21, reconhecimento das posições distintas sobre um mesmo fato ou tema.

A partir do texto “*O homem nu*”, de Fernando Sabino, os descritores 10, 3, 16 e 13 foram representados por questões de múltipla escolha. Nesse sentido, considerou-se apenas como corretas, as alternativas previamente identificadas pelo contexto apresentado. Os descritores 21 e 12 foram representados por questões discursivas. O descritor 21 buscava levar o aluno a analisar o texto e reconhecer uma frase em que marido e mulher apontavam uma mesma opinião sobre a chegada do cobrador ao apartamento. Assim, considerava-se como correta, a resposta que mostrava uma frase específica do texto. Já o descritor 12, que contempla a identificação da finalidade do texto levou o aluno a discutir se o texto pode ser considerado como engraçado, justificando sua resposta. Para a que a questão fosse considerada como correta, o aluno deveria reconhecer o humor no texto, já que se tratava de uma crônica humorística.

As questões que envolveram o texto “*Pão demais*”, de Ailton Villa Nova, apresentaram-se de múltipla escolha para os descritores 3, 16, 12 e 13. Assim, a alternativa era considerada correta, aquela que apontasse a resposta específica, dentro do contexto. O descritor 10 foi marcado a partir de uma questão que levava o aluno a relacionar os elementos da narrativa. Extraíram-se do texto alguns elementos e a questão incentivava o aluno a caracterizar esses elementos, a partir de sua nomenclatura, como protagonista, antagonista, espaço e conflito. O descritor 21 foi representado por meio de uma questão discursiva, de localização de uma frase no texto, em que apontasse a mudança de pensamento a respeito de uma personagem.

Por fim, o texto “*A velha contrabandista*”, de Stanislaw Ponte Preta, trouxe os descritores 3, 10, 12 e 16 com questões de múltipla escolha. O descritor 21, por meio de questão discursiva, solicitando do aluno a sua posição em relação ao comportamento da

velhinha. O descritor 13 também foi marcado por meio de questão discursiva, em que o aluno deveria localizar uma palavra no texto que remetesse a um tipo de vocabulário específico, de modo a identificar as marcas linguísticas dos interlocutores.

Assim, no subtítulo que seguem discutiremos os resultados a que chegamos, após esse período de oficinas, culminando na aplicação dos testes de compreensão leitora.

5.2. Resultados dos testes de compreensão leitora aplicados

Nessa etapa, aplicamos três testes de compreensão leitora, como já afirmamos no subtítulo 5.1, a fim de verificar os avanços ou não que a turma apresentou após a intervenção pedagógica, que buscou tratar de seis descritores dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É válido lembrar que a escolha dos descritores foi motivada por sua representatividade nos eixos para o ensino de língua portuguesa.

Além dos testes, aplicamos também um questionário a fim de verificar se as leituras proporcionadas em sala de aula surtiram ou não algum efeito no que diz respeito à aceitação da leitura em sala de aula e fora dela como um elemento importante para a vida em sociedade. Para fins didáticos desta pesquisa, consideramos os testes de 11 alunos, levando em consideração a participação em mais de 80% das oficinas.

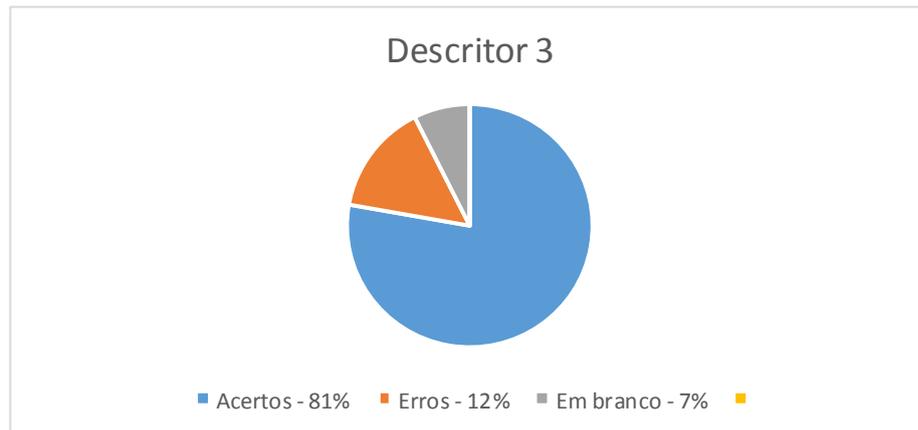
5.2.1. Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Esse descritor faz parte do eixo de procedimentos de leitura e está intimamente ligado à ativação dos conhecimentos prévios para que a compreensão leitora aconteça a contento. Como fora aplicado três testes como sondagem final, observamos que o Aluno 6 deixou uma questão em branco, bem como o Aluno 8. A respeito desse descritor, ainda o Aluno 9 errou duas questões e os alunos 10 e 11 erraram uma questão, cada. Os demais alunos acertaram as questões, como podemos constatar no quadro e no gráfico abaixo.

Quadro 12: Análise do descritor 3

ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XX	XXX	XX	X	XX	XX
ERRO									XX	X	X
EM BRANCO						X		X			

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 5: Descritor 3

Fonte: elaborado pelo autor

Numa das questões erradas, o Aluno 9 não soube relacionar o termo “vigarice” com o contexto, apontando que o desconhecimento do vocabulário pode acarretar uma falha na compreensão leitora. No entanto, é importante salientar que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Segundo Dolz, Gagnon e Decânio (2010), “o erro aponta riscos que o aluno enfrenta”, ou seja, a partir dos indicadores de questões erradas, podemos reestruturar o plano e viabilizar a aprendizagem em sala de aula. Os autores ainda apontam que as operações linguísticas, dentre elas, as lexicais, estão envolvidas no processo.

Tal posicionamento já foi alertado por Kleiman (2013, p. 29) quando afirmou que a inferência se dá “como decorrência do conhecimento de mundo e é motivado pelos itens lexicais no texto, sendo um processo inconsciente do leitor proficiente”. Para que o leitor seja proficiente, faz-se necessário que ele tenha um amplo repertório vocabular, a fim de relacionar as informações do próprio texto e / ou inferir informações partilhando com as informações de seu conhecimento enciclopédico. O mesmo aconteceu com os alunos 10 e 11 ao errarem uma questão que buscava inferir o significado do termo “tudo malandro velho”, do texto “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta.

No entanto, apesar dos erros apontados, percebemos que houve um avanço no que diz respeito a esse descritor, em comparação com o resultado da sondagem inicial, que teve 64% de acertos e agora 81%, num avanço de 17%.

5.2.2. Descritor 10 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

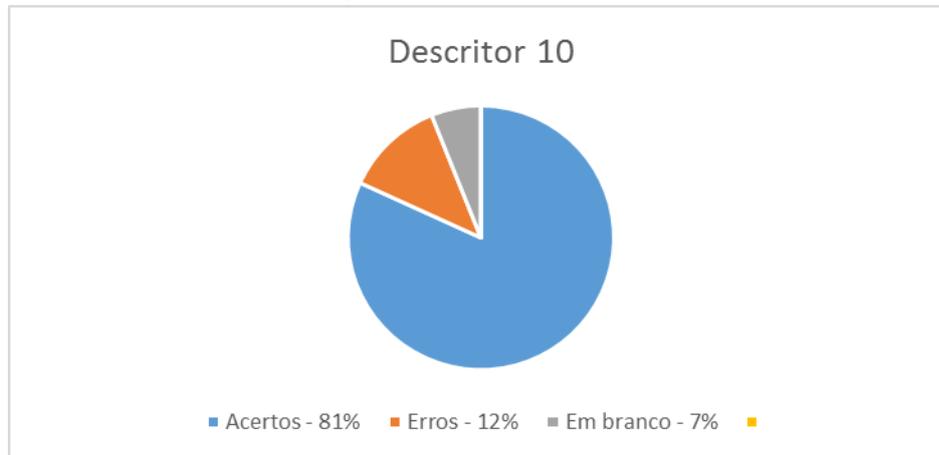
A fim de reconhecer os elementos que constituem a narrativa, apontando a importância do conhecimento linguístico, de estrutura de uma tipologia textual, o descritor 10 apresentou um avanço de 21% em relação à sondagem inicial, conforme indicam o quadro e o gráfico abaixo:

Quadro 13: Análise do descritor 10

ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XXX	XX	XXX	XXX	XXX	XX	XXX	XX	XX	XX	XX
ERRO		X							X	X	X
EM BRANCO						X		X			

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 6: Descritor 10



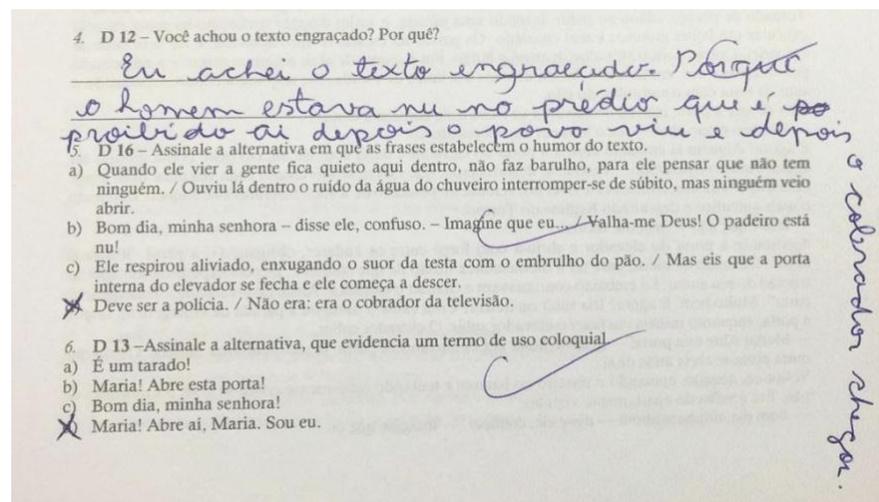
Fonte: elaborado pelo autor

O erro, para esse descritor, foi provocado pelo mal reconhecimento dos elementos da narrativa. A questão solicitava que o aluno relacionasse os protagonistas, o antagonista, o espaço e o conflito com os personagens do texto. No entanto, os Alunos 2, 9 e 10 não fizeram essa relação de modo satisfatório. Outro erro para esse descritor aconteceu com o Aluno 11. Esse não conseguiu apontar o conflito gerador do texto “O homem nu”, de Fernando Sabino. Ele assinalou uma alternativa que já apontava uma consequência para o conflito – o fato de o homem estar nu do lado de fora do apartamento. Apesar de o texto ter sido escrito em ordem linear dos fatos, o Aluno 11 não identificou o conflito gerador. A ordem dos acontecimentos de uma narrativa, segundo Carvalho (2018), é fator preponderante para a dificuldade ou não dessa tarefa, além da familiaridade com o contexto e da complexidade do texto.

5.2.3 Descritores 12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Em comparação com a sondagem inicial, os alunos obtiveram um avanço de 75%. Isso mostra que os estudantes têm “a capacidade de identificar a função dos textos de diferentes gêneros. Ao identificar a função do texto, o aluno estará operando também com a compreensão global do texto, resumindo o texto para dizer a que propósito ele se presta” (CARVALHO, 2018, p. 103). Confirmando isso, podemos citar o exemplo da resposta dada pelo Aluno 1, quando perguntado se havia achado o texto “O homem nu”, de Fernando Sabino, engraçado.

Figura 5: Aluno 1 – Descritores 12

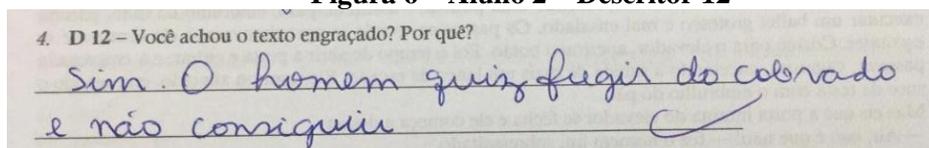


Fonte: elaborado pelo autor

Aluno 1: Eu achei o texto engraçado. Porquê o homem estava nu no prédio que é proibido ai depois o povo viu e depois o cobrador chegou.

O mesmo fato aconteceu com o Aluno 2. Observemos:

Figura 6 – Aluno 2 – Descritores 12



Fonte: elaborado pelo autor

Aluno 2: Sim. O homem quis fugir do cobrado e não conseguiu.

É importante perceber que quando os Alunos 1 e 2 buscam justificar o fato de ter achado o texto engraçado, eles operaram com a compreensão global do texto, conforme apontam os estudos de Carvalho (2018).

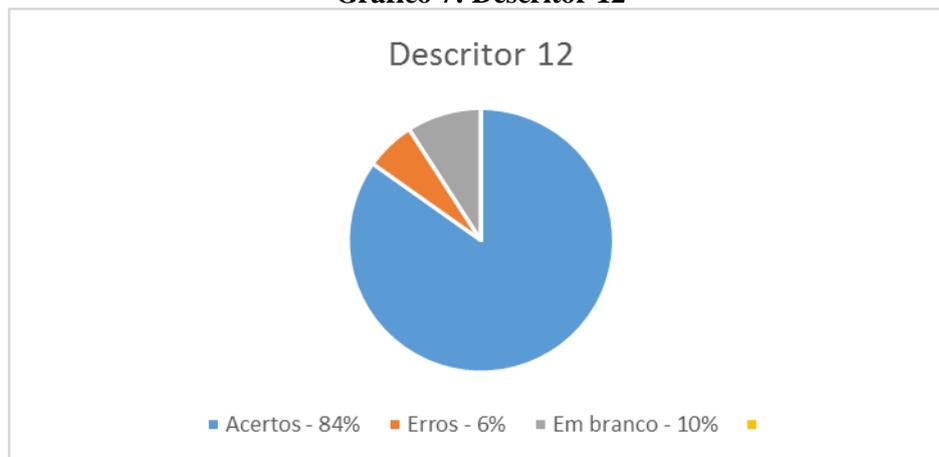
O Aluno 11 errou duas questões de múltipla escolha: uma apontou a finalidade apenas descrever uma experiência de um homem bêbado, no texto “Pão demais”, de Ailton Villa, em que a resposta ideal seria “levar diversão para as pessoas”. A outra questão foi considerada errada, pois o Aluno apontou duas respostas como a correta, para a questão. Dois alunos deixaram uma questão em branco, conforma mostra os dados no quadro e no gráfico abaixo.

Quadro 14: Análise do descritor 12

ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XX	XXX	XXX	XXX	XXX	XX	XXX	XXX	XXX	XXX	X
ERRO											XX
EM BRANCO	X					X					

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 7: Descritor 12



Fonte: elaborado pelo autor

5.2.4. Descritor 13 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

O descritor 13 mede o conhecimento da turma no que diz respeito à variação linguística, gramatical ou lexical, que se manifesta nos textos segundo Carvalho (2018, p. 81):

Trata-se mais de uma característica pragmática dos usos da língua, traduzida no empenho dos interlocutores em se adaptarem às condições de produção e de circulação do discurso, identificando as chamadas marcas linguísticas (registros, vocabulário, níveis de linguagem etc). (CARVALHO, 2018, p. 81)

Assim, da totalidade de questões, tivemos 3 erros e 2 questões deixadas em branco, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 15: Análise do descritor 13

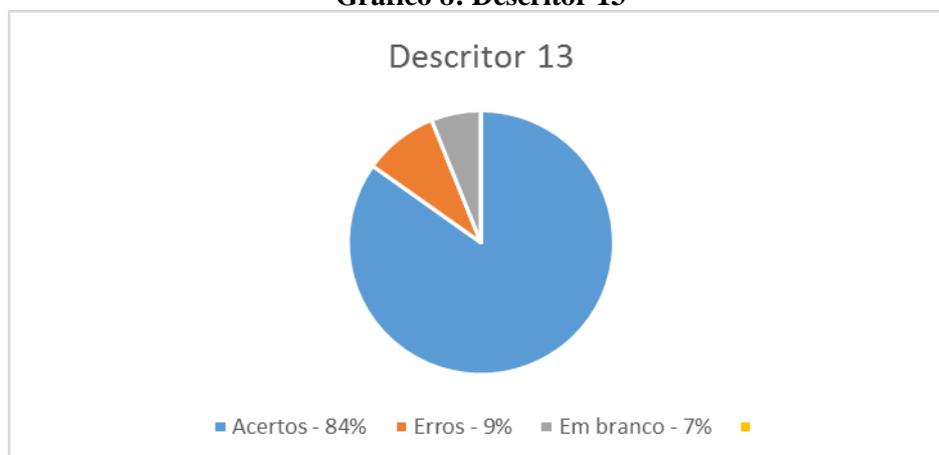
ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	X	XXX	XX	XXX	XXX	X
ERRO						X					XX
EM BRANCO						X		X			

Fonte: elaborado pelo autor

A questão errada pelo Aluno 6 apontou certo desconhecimento a respeito da linguagem coloquial. O Aluno apontou como registro coloquial na frase: “Bom dia, minha senhora!”. Por vezes, na região em que vivemos, o uso da expressão “minha senhora”, a depender do contexto, configura-se como um evento irônico, podendo ser a justificativa para o desvio do aluno. O mesmo desvio aconteceu com o Aluno 13, no entanto, ele apontou como forma de uso coloquial da língua, a expressão “É um tarado!”. Além disso, o Aluno 13 errou no reconhecimento de uma variação linguística própria dos policiais. O Aluno 13 apontou como uma palavra que remete ao mesmo campo semântico dos policiais, como sendo “Olha, vovozinha!”. A expressão é pertencente, de fato, ao policial, dentro da narrativa, mas isso não é suficiente para apontarmos que esse uso restrinja-se ao universo dessa classe.

O gráfico abaixo resume os acertos e erros dos alunos sobre o descritor 13.

Gráfico 8: Descritor 13



Fonte: elaborado pelo autor

5.2.5. Descritor 16 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Nesse descritor, também apontamos um avanço. O crescimento foi de 39% em comparação com a sondagem inicial. Para os estudos desta pesquisa, esse é um importante descritor, pois versa sobre o reconhecimento dos recursos linguísticos que acionam o humor.

Na obra “Os humores da língua”, Sírio Possenti (1998) discute a existência de textos muito abertos, possibilitando um grande número de interpretações e há outros bastante limitados, como é o caso dos textos humorísticos. A comprovação da compreensão leitora dá-se a partir do momento que o leitor rir, prendendo assim, a interpretação para um único ponto. “A possibilidade de controle, no caso, é a apreensão do efeito do humor: se tal efeito não se produz, não é “sacado”, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda”, (POSSENTI, 1998, p. 52).

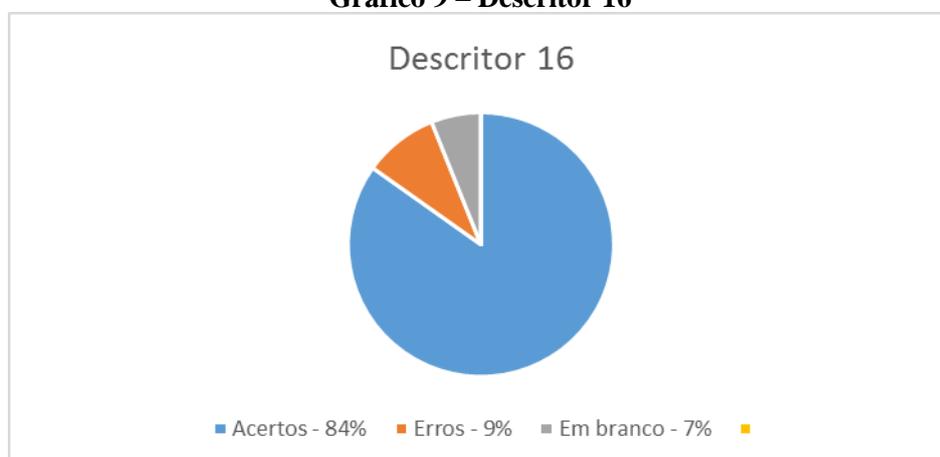
O quadro abaixo aponta a referência de erros, acertos e questões em branco para esse descritor:

Quadro 16 – Análise do descritor 16

ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XX	XXX	XX	X	XXX	XX
ERRO						X			XX		X
EM BRANCO								X			

Fonte: pesquisa

Gráfico 9 – Descritor 16



. Fonte: pesquisa

Os desvios apontados nesse descritor confirmam que os Alunos 9 e 11 fizeram apenas uma leitura superficial dos textos, visto que as respostas escolhidas por eles apontavam

apenas para o reconhecimento de informações explícitas. No entanto, para que o efeito humorístico seja compreendido, necessita-se de uma leitura que se direciona rumo às entrelinhas.

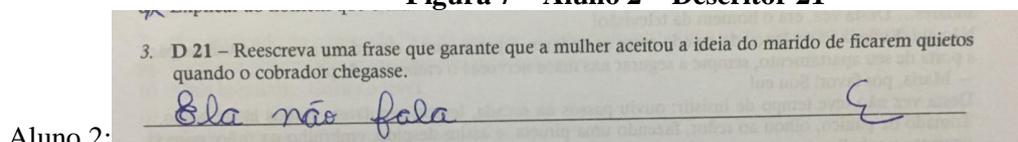
5.2.6. Descritor 21 – reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

O descritor 21, dentre todos analisados e estudados em sala de aula, foi o único que não apresentou avanço. Pelo contrário, em comparação com a sondagem inicial, que apresentou 59% de acertos e 41% de erros, e na final resultou em 40% de acertos, 30% de erros e 30% em branco. O que podemos observar diante desse resultado é que a porcentagem de erros diminuiu em 11%. Por ter sido o único descritor que teve todas as questões discursivas, possivelmente, os alunos ou não se sentiram confortáveis em escrever se reconheceram ou não o posicionamento de opiniões ou optaram por não fazer mesmo, visto que a escrita é outro entrave que enfrentamos nas aulas de língua portuguesa.

As três questões que representaram o descritor 21 buscavam:

- em relação ao texto “O homem nu”, de Fernando Sabino: localizar uma frase que garante que a mulher aceitou a ideia do marido de ficarem quietos quando o cobrador chegasse – 6 Alunos não responderam à questão, 3 acertaram e 2 erraram, apontando:

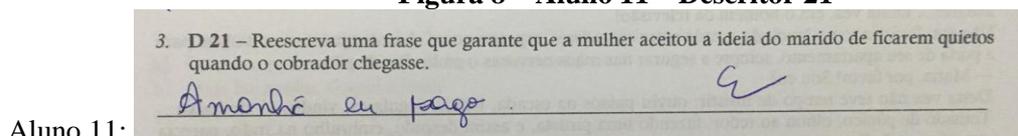
Figura 7 – Aluno 2 – Descritor 21



Fonte: elaborado pelo autor

“Ela não fala”, remetendo à ausência do discurso direto no texto.

Figura 8 – Aluno 11 – Descritor 21



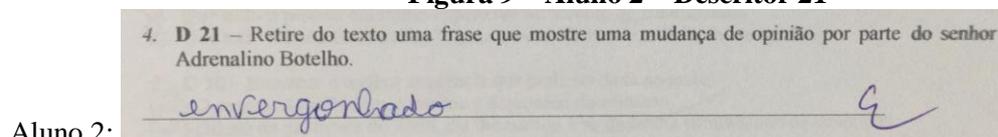
Fonte: elaborado pelo autor

“Amanhã eu pago” como posicionamento da mulher, em que, na verdade, é um posicionamento do marido.

- em relação ao texto “Pão demais”, de Ailton VillaNova: apontar uma frase que mostra a mudança de opinião de um dos personagens em momentos distintos do texto – 1 aluno não

respondeu ao teste, 7 alunos acertaram a questão e 3 alunos erraram, apontando como respostas:

Figura 9 – Aluno 2 – Descritor 21

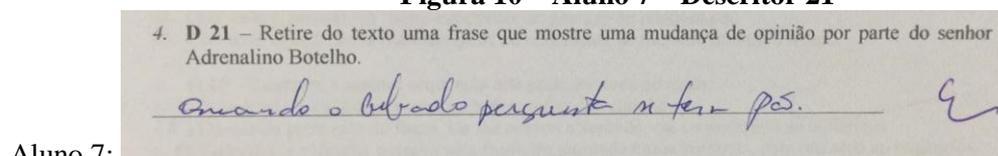


Aluno 2:

Fonte: elaborado pelo autor

“Envergonhado”. Na verdade, a resposta remete ao sentimento que o dono da padaria ficou ao julgar a pergunta do bêbado.

Figura 10 – Aluno 7 – Descritor 21

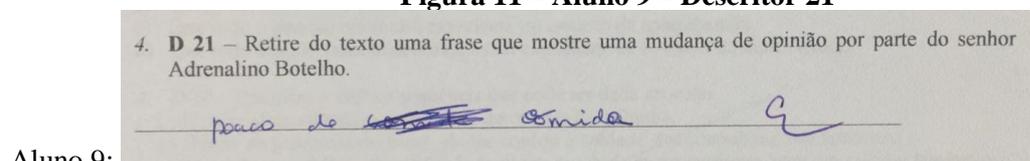


Aluno 7:

Fonte: elaborado pelo autor

“Quando o bebado pergunta se tem pão” não caracteriza a mudança de opinião do dono da padaria em relação ao bêbado. Na verdade, a pergunta do bêbado é ponto inicial do humor do texto. A ideia que ele – o dono da padaria – faz do bêbado, nesse momento, e a quebra de expectativa do leitor, ao final.

Figura 11 – Aluno 9 – Descritor 21



Aluno 9:

Fonte: elaborado pelo autor

“pouco de comida” não demonstra uma opinião do senhor Adrenalino Botelho, dono da padaria. É apenas uma inferência feita, na leitura inicial, relacionada ao fato de o bêbado entrar na padaria perguntando se ainda havia pão do dia anterior.

Em relação ao texto “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, foi solicitado dos alunos se eles desconfiavam se a velhinha contrabandeava lambreta. A depender da resposta, sim ou não, o aluno deveria explicar e apontar a opinião sobre o contrabando que a

velhinha realizava. Nessa questão, 2 alunos deixaram o espaço em branco, 7 alunos apontaram que não desconfiaram de nada. Apenas 2 alunos responderam a contento: um apontou que sim, que desconfiava que era lambreta, pois, segundo ele, o Aluno 5, há no texto muita lambreta e o Aluno 7 que afirmou ter sido uma surpresa e esperava que o policial estivesse errado.

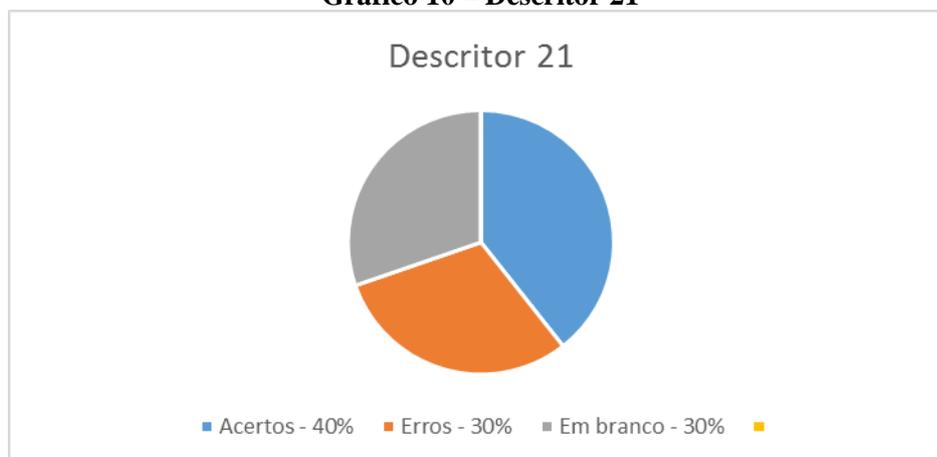
O quadro e o gráfico abaixo resumem os dados do descritor.

Quadro 17 – Análise do descritor 21

ALUNOS/ GABARITO	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7	ALUNO 8	ALUNO 9	ALUNO 10	ALUNO 11
ACERTO	XX		X	X	XXX		XX	X		X	X
ERRO		XXX				XX			X	X	
EM BRANCO	X		XX	XX		X	X	XX	XX	X	XX

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 10 – Descritor 21



Fonte: elaborado pelo autor

5.3 Avaliação do uso dos textos humorísticos em sala de aula

Reafirmamos aqui o nosso objetivo em trabalhar a compreensão leitora em sala de aula por meio do uso dos textos humorísticos, avaliando se a experiência foi exitosa ou não por parte dos alunos. Para isso, retomamos os estudos de Kleiman (2013) que nos dizem que devemos ter paixão pela leitura, pois só assim, essa atividade tornar-se-á um exercício para a vida inteira. Se nos deparamos com uma realidade em que grande parte dos jovens não se sentem motivados a ler, é imprescindível que criemos um ambiente favorável a tal prática, seja um ambiente físico ou um ambiente discursivo, como é o caso dos textos humorísticos,

pois criam um desafio – o de rir e o de não rir. Ao final da aplicação de nossos testes de sondagem final, entregamos aos alunos um questionário para que pudessem se expressar sobre o envolvimento na pesquisa. Destaco, portanto, aqui, 4 perguntas:

- Você lembra de algum outro texto trabalhado em sala que você achou também engraçado? Que texto foi? Lembra de alguma cena dele? – o objetivo dessa pergunta era perceber se os textos humorísticos são lembrados;
- Você acha que textos como esses podem fazer você gostar mais de ler? – o objetivo dessa questão era analisar a recepção dos alunos quanto à escolha da tipologia textual;
- Textos engraçados são mais fáceis de ler? – aqui objetivamos oportunizar ao aluno um espaço para reflexão sobre o grau de facilidade/dificuldade que há nos textos de humor;
- O que você tem a dizer sobre esses textos humorísticos: piadas, crônicas humorísticas, contos (por exemplo: A velha contrabandista, A papagaia, O homem nu) que foram trabalhados em sala de aula? – espaço para que o aluno expresse sua opinião acerca dos textos humorísticos.

Sobre essas questões, os alunos apontaram:

Figura 12 – Aluno 1 – Posicionamento sobre os textos humorísticos

Vertuno do arcos

6. Você lembra de algum outro texto trabalhado em sala que você achou também engraçado? Que texto foi? Lembra de alguma cena dele?

Um papagaio que ela se apaixonou por um papagaio

7. Você acha que textos como esse podem fazer você gostar mais de ler?

se bom ler livro humorista engraçado a pessoa passa mais tempo lendo. Ler é bom

8. Textos engraçados são mais fáceis de ler?

Um! Porque a pessoa passa o tempo lendo feliz por ler um texto engraçado

9. O que você tem a dizer sobre esses textos humorísticos: piadas, crônicas humorísticas, contos (por exemplo: A velha contrabandista, A papagaia, O homem nu) que foram trabalhados em sala de aula?

foi um ótimo ler esses textos muito engraçado piadas kkk cada um deles foi ótimo

Fonte: elaborado pelo autor

Esse Aluno mostrou-se empolgado em relação às aulas e aos textos, limitando apenas a graça que eles demonstram. Uma observação que faço sobre esse Aluno está na questão 7. Ele apontou que “passa mais tempo lendo. Ler é bom”, sugerindo que há possibilidades de a leitura passar a fazer parte de sua realidade.

Figura 13 – Aluno 2 – Posicionamento sobre os textos humorísticos

6. Você lembra de algum outro texto trabalhado em sala que você achou também engraçado? Que texto foi? Lembra de alguma cena dele?

~~Sim~~ Sim. A velha contrabandista, que ela levar o rogo de mais para poder atravessar a fronteira distraindo os policiais

7. Você acha que textos como esse podem fazer você gostar mais de ler?

Sim, porque não iria ficar entediado no meio do leturo

8. Textos engraçados são mais fáceis de ler?

Sim, porque prendem mais a atenção

9. O que você tem a dizer sobre esses textos humorísticos: piadas, crônicas humorísticas, contos (por exemplo: A velha contrabandista, A papagaia, O homem nu) que foram trabalhados em sala de aula?

Que, por fazerem os professores trabalharem mais com esses textos por que não mais legais e prendem mais a atenção do termo e também não bem mais fáceis de compreender.

Fonte: elaborado pelo autor

O Aluno 2 sugere que esses textos sejam trabalhados por outros professores, visto que são legais, prendem a atenção da turma e são mais fáceis de compreender. Inferimos ainda, na questão 7, que a aluna afirma que a leitura é vista como uma atividade entediante.

Figura 14 – Aluno 9 – Posicionamento sobre os textos humorísticos

6. Você lembra de algum outro texto trabalhado em sala que você achou também engraçado? Que texto foi? Lembra de alguma cena dele?

R: Sim, como a papagaia, a velha contrabandista e a Hamlet nu etc. e a última da velha Tocha da cabra sua mãe e Hamlet de extracido da sua cabra

7. Você acha que textos como esse podem fazer você gostar mais de ler?

R: Sim, por que você fica mais interessada por e de fazer você rir

8. Textos engraçados são mais fáceis de ler?

R: Sim por que você fica mais interessada pela rir e fica cabaltrando

9. O que você tem a dizer sobre esses textos humorísticos: piadas, crônicas humorísticas, contos (por exemplo: A velha contrabandista, A papagaia, O homem nu) que foram trabalhados em sala de aula?

e humorísticas, porque elas são de fazer rir

Fonte: elaborado pelo autor

O Aluno 9 também aponta a opinião de que a atividade de leitura é um exercício desinteressante. Para isso, os textos humorísticos auxiliam na concentração e garantem um riso ao final.

Figura 15 – Aluno 10 – Posicionamento sobre os textos humorísticos

situações

6. Você lembra de algum outro texto trabalhado em sala que você achou também engraçado? Que texto foi? Lembra de alguma cena dele?

sim, a papagaia, falava sem para era muito desobediente

7. Você acha que textos como esse podem fazer você gostar mais de ler?

sim, porque textos divertidos causa interesse ao leitor, o leitor fica com vontade de ler

8. Textos engraçados são mais fáceis de ler?

acho que sim porque causa interesse na pessoa, a pessoa fica com vontade de ler

9. O que você tem a dizer sobre esses textos humorísticos: piadas, crônicas humorísticas, contos (por exemplo: A velha contrabandista, A papagaia, O homem nu) que foram trabalhados em sala de aula?

acho que, sim porque traz alegria descontraição na sala de aula muda o humor

Fonte: elaborado pelo autor

O Aluno 10 apontou os textos humorísticos como divertidos, despertando o interesse pela leitura, na questão 8, quando diz que “o leitor fica com vontade de ler”.

Desse modo, salientamos que a escolha de textos humorísticos para a concretização das oficinas de compreensão leitora não aconteceu de modo aleatório. Diante da realidade vivenciada na escola, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e ao ensino de língua portuguesa, o distanciamento do ato de ler é algo frequente. Dessa forma, para consolidá-lo como um exercício constante, há a necessidade de romper barreiras históricas, de que o ensino de língua materna deve-se reduzir ao puro ensino de gramática normativa, por exemplo, e ao uso do texto apenas como pretexto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o reconhecimento da importância da leitura em sala de aula, como uma atividade de interação entre vários interlocutores – autor, texto, colegas de classe – e de ativação e desenvolvimento de diversos saberes, como o linguístico e o de mundo, é mister ressaltar que essa atividade é a base do ensino de língua portuguesa na educação básica. A partir dela, o aluno vincula várias estruturas que constituem a nossa sociedade, tornando-se autônomo, crítico e participativo. A construção de sentido dá-se a partir da compreensão desse processo de interação, articulado a pistas e sinalizações que o texto oferece.

Desse modo, observamos que a leitura desenvolve-se a partir de níveis – desde o superficial até o inferencial – habilidades importantes a serem cobradas dos alunos nas provas externas à escola, como a Prova Brasil, bem como o convívio social, os ambientes de trabalho, as demais relações sociais. Assim, como diz Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 101), “a compreensão do texto se estende desde a capacidade de produzir ou parafrasear uma informação lida até a capacidade de produzir conclusões não presentes no texto”. No entanto, essa gradação na compreensão textual – do nível mais simples ao mais complexo – não ocorre de modo instantâneo. Há necessidade de um detalhamento dos elementos linguísticos inerentes ao texto, do conhecimento de mundo que o aluno apresenta, de uma sedução da leitura para o aluno, a fim de conquistá-lo, de um monitoramento constante do professor e da exigência, cada vez maior, de construção de sentidos.

Ao longo desse estudo, percebemos as etapas de formação de um leitor – desde a necessidade de provocar o gosto pela leitura até o desenvolvimento de habilidades leitoras, culminando na compreensão textual – e como cada uma delas é importante na construção desse sujeito. A intervenção pedagógica realizada no 8º ano B da Escola Campo enfrentou forte resistência inicial por parte dos alunos, que tinham aversão ao ato de ler.

O discurso usado por grande parte dos alunos era de que a leitura não passava de uma enfadonha atividade escolar, sem relação com o mundo em que viviam e bastante cansativa. Pensando nisso, o objetivo inicial seria seduzir os alunos e mostrar a eles o quanto essa atividade poderia ser prazerosa, lúdica e agradável. Para isso, deveríamos contar com um gênero textual que oportunizasse momentos de descontração ao passo que a habilidade de leitura iria sendo construída.

Em decorrência disso, a escolha de textos humorísticos para a realização desse trabalho foi de grande valia, visto que esses textos carregam, em sua particularidade, o riso.

Além disso, os textos humorísticos apresentam certa complexidade de compreensão em decorrência dos recursos linguísticos trabalhados; o riso nunca vem de modo solto e aleatório. O aluno precisa estar bastante atento ao texto para que possa compreendê-lo e, conseqüentemente, rir.

A problematização deste trabalho surgiu a partir do levantamento de dados que apontavam, constantemente, um baixo desempenho nas habilidades leitoras dos alunos da Escola-Campo. Por anos consecutivos, as notas da Prova Brasil para o 9º ano mostravam-se baixas, necessitando de um trabalho direcionado ao estudo e à vivência dos descritores apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como a Prova Brasil acontece a cada dois anos – sempre em ano ímpar –, pensamos em iniciar, desde o 8º ano, no ano letivo 2018, um trabalho de práticas de leituras, objetivando melhores resultados nessa avaliação externa. Os alunos entraram em contato com uma diversidade de textos humorísticos e a visão sobre a leitura passou de uma atividade cansativa a uma atividade prazerosa.

Os relatos apontados pelos alunos, nas entrevistas e rodas de conversa, mostram o quanto a leitura tornou-se significativa na vida deles. Não que ela não fosse antes, mas passou a ser a partir do momento em que eles permitiram que a leitura fizesse parte de suas vidas. Gonçalves (2017) mostra que o leitor em formação apresenta um perfil, baseado em vários aspectos, como o cognitivo, físico-emocional, além do social, profissional e cultural.

Assim, como a turma já apresentava um conhecimento linguístico e de mundo, comprovado pela diversidade de faixa etária, número de alunos retidos e outras atividades, como o trabalho remunerado – que alguns alunos já desempenhavam – houve uma facilidade na oferta de estímulos necessários ao crescimento intelectual. Nesse aspecto, a relação entre professor e aluno mostrou-se tão importante quanto as outras etapas da intervenção pedagógica. A criação de um compromisso de responsabilidade e a confiança depositada no professor foram essenciais na execução das tarefas.

Levando em consideração a organização de um planejamento que contemplasse o ensino de leitura de modo crescente, sem interrupções, houve a necessidade da implantação da leitura, em sala de aula, cotidianamente. Assim, até mesmo em aulas não destinadas à execução do projeto, os alunos cobravam a leitura de uma “piada” – nomenclatura usada por eles para designar quaisquer tipos de texto humorístico.

Dessa forma, observamos que a leitura não deve ser uma atividade a ser realizada vez ou outra, em sala de aula. Ela deve ser executada constantemente, independente do conteúdo

curricular a ser trabalhado, afinal, o conhecimento linguístico que desejamos desenvolver em nossos alunos, enquanto professores de língua portuguesa, pode ser comprovado no exercício da leitura. Para isso, faz-se necessário que o professor tenha um objetivo a ser alcançado, por meio de um planejamento, e execute as ações de modo a atingi-lo, avaliando o percurso constantemente. A compreensão do texto fará com que o leitor recue ou avance na atividade.

Dessa maneira, ao propormos um ensino, pautado em estratégias e procedimentos, que traz a leitura, segundo Solé (1998), como o próprio instrumento de aprendizagem, percebemos que a partilha de informações, cada vez mais ampla e complexa, entre professor e aluno desenvolve a criticidade, colocando o aluno como protagonista.

Outra questão interessante, observada no desenvolvimento da proposta de intervenção, é a importância da leitura silenciosa por parte dos alunos. Há a necessidade de que eles conheçam, estruturalmente o texto, pois, dessa maneira, eles poderão, sozinhos, ir desenvolvendo os diversos sentidos que o texto pode oferecer. São nesses momentos em que os alunos ativam seus conhecimentos de mundo e buscam praticar, mesmo que de modo inconsciente, a metacognição. Na previsão de ações, na formulação de hipóteses, na concretização ou não de suas hipóteses, os alunos vão aprimorando sua habilidade de compreender o texto. Em consonância a isso, é importante destacar o papel do professor como mediador da leitura, mesmo que seja silenciosa. Antes mesmo da distribuição do texto, o professor pode oferecer dicas de como explorar o texto.

Justamente atendendo a essa necessidade, nas aulas destinadas à execução do projeto, sempre trabalhávamos com dois textos: o primeiro, estudado de modo coletivo, em que o professor direcionava a leitura e o processo de compreensão e o segundo texto para que o aluno desenvolvesse sozinho, criando autonomia linguística.

Com isso, Gonçalves (2017) diz que o mérito da escola é objetiva a cultura, criando um ambiente de conhecimento, em que o aluno pode aceitar ou rejeitar o que está sendo posto a ele. Assim, confirmamos a necessidade de uma perspectiva textual nas aulas de língua portuguesa. O discurso unilateral de apontar como sinônimo o ensino de língua portuguesa com o ensino de gramática é uma prática que deve ser extinta da realidade escolar.

Outro aspecto que destacamos como interessante no decorrer deste trabalho é o fato de que as temáticas dos textos humorísticos revelam nossos estados emocionais e discutem aquilo que é ético, justo, belo, nobre e tantas outras questões que fazem parte da sociedade em que vivemos. Nessas aulas, abríamos sempre um debate para discutirmos os preconceitos arraigados na sociedade e o modo que eles atingem as pessoas.

Acreditamos que a construção de uma sociedade melhor, pautada no bem-comum, no respeito, na união, na solidariedade, também perpassa por esses debates. Não há como desejar construir uma sociedade melhor, mantendo as mesmas perspectivas ideológicas. Como os personagens e os contextos dos textos discutidos em sala exemplificavam eventos da vida dos alunos, como o bêbado, um dia de feira, o uso de palavrões, a tapeação, por exemplo, os alunos envolveram-se, de maneira bastante proveitosa, nas aulas.

Por fim, observamos o quão importante a atividade de leitura é na escola. Desse modo, nós, enquanto professores de língua portuguesa, não podemos deixar que ela saia de cena nas salas de aula. Ler é uma condição fundamental para a vida em sociedade e, por isso, deve ser, cotidianamente, executada nas escolas. Como produto, desenvolvemos um Caderno de Compreensão Leitora, compendiando todos os textos e exercícios praticados por nós neste trabalho, a fim de que os alunos, mesmo durante as férias, possam continuar realizando a leitura, ampliando os espaços dessa atividade.

Esperamos que essa proposta venha, de algum modo, contribuir para o ensino de língua portuguesa, principalmente nas escolas públicas e que os professores possam refletir sobre sua prática, oportunizando outras, além das já trabalhadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2017

ARAPIRACA. **Referencial Curricular da Educação Básica**. Arapiraca, 2006

ARISTÓTELES. **Poética**. E. ed. São Paulo: Ars poética, 1993

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1970

BENCINI, Roberta. **Todas as leituras**. Nova Escola. Abril, ano XXI, nº. 194, agosto de 2006

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**/ Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental 1998

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: a metáfora da condição humana. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CARMELINO, Ana Cristina (org.). **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens 8º ano**. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015

CHAVES, César Nilton Maia. Metáfora e Humor. In.: MACEDO, Ana Cristina Pelosi; BUSSONS, Aline Freitas (orgs). **Faces da Metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006, cap. 04.

COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 30. 1988

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010

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

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

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015

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

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda. O texto na linguística textual. In.: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Silvana Maria Calixto de Lima. Processo de recategorização metafórica: um gatilho para a construção do humor no gênero piada. In: CARMELINO, Ana Cristina (Org.) **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015

MACHADO, Irene. **Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa – literatura e redação**. Série Didática – Classes de Magistério. Scipione: São Paulo, 1994.

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

MOISÉS, Massaud (2006). **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix.

MORAIS, José. Tradução de Álvaro Lorencini. **A Arte de Ler**. São Paulo, Unesp, 1996.

MUSSALIM, Fernanda. A noção de texto em análise do discurso. In.: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Pincho. **O humor na Linguística: um estudo do gênero piada na oralidade**. Maceió: Edufal, 2015

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

PIRANDELLO, Luigi (1996). **O Humorismo**. São Paulo: Experimento.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre o humor e análise do discurso**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2018

_____. **Os humores da língua**: análise linguística de piadas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In; ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988

PONTE PRETA, Stanislaw. **Tia Zulmira e eu**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

PROPP, Vladímir. **Comicidade e Riso**. São Paulo: Ática, 1992

RAMOS, Paulo. Piadas para ver: o uso da imagem como recurso de humor em tiras cômicas. In: CARMELINO, Ana Cristina (Org.) **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Jailson Dantas de Oliveira. **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: EDUFAL, 2015

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 16 ed. Porto Alegre: Armed, 1998

SOUSA, M. E. V.; PEREIRA, Regina C. M. Noções de leitura e sua relação com o ensino. In.: Ana Cristina de S. Aldrigue e Evangelina Maria de B. Faria (Org.). **Linguagens, usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1, 2007, p. 69-83

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, Ana Cristina (Org.) **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015

TRIPP, David. **Pesquisa ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 3, n. 03, 2005, p. 443-466
<http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/1810-escola-10> acessado em 14 de fevereiro de 2018, às 20:28

APÊNDICE

Figura 16 – Sala de informática e secretaria da escola



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 17 – Biblioteca



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 18 – Legenda do acervos dos livros da Biblioteca



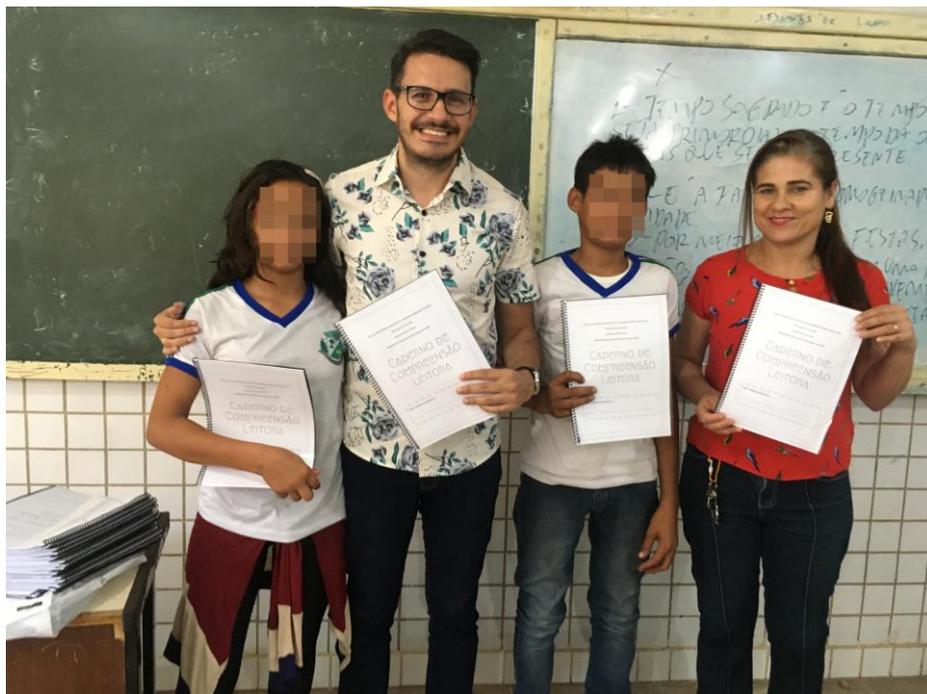
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 19 – Entrega do Caderno de Compreensão leitora



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 20 – Entrega do Caderno de Compreensão leitora



Fonte: elaborado pelo autor

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA
ESCOLA

Maceió, 23 de abril de 2018

Ao Diretor da Escola de Ensino Fundamental -----
Sr. José Carlos Bastos

Do: Mestrando João Paulo Holanda de Assis
Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (orientadora)

Prezado Educador:

Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**O HUMOR NA SALA DE AULA**: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora” com duração de quatro meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Estadual de Alagoas – UFAL. A nossa proposta é realizar atividades de intervenção com o objetivo de aprimorar as práticas leitoras e, conseqüentemente, de compreensão textual dos/as educandos/as e contribuir no processo de leitura.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

João Paulo Holanda de Assis
Mestrando do ProfLetras – UFAL

Fabiana Pincho de Oliveira
Professora-Orientadora
ProfLetras – UFAL

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa intitulada “O humor na sala de aula: proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora”. Nesse estudo, pretendemos desenvolver habilidades de compreensão leitora, com ênfase em textos humorísticos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é fazer com que os jovens leiam textos com proficiência, a fim de que estejam aptos a ingressarem no nível médio e, posteriormente, em cursos universitários ou compreenderem textos de forma autônoma.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não irá ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este Termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida a você.

Eu, _____, portador/a do documento de identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Maceió, _____ de abril de 2018

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A.C. Simões, Cidade Universitária – Telefone: (82) 3214
1041

Mestrando: João Paulo Holanda de Assis
Instituição: Escola -----
Endereço Profissional: Povoado Cangandu Bairro: Zona Rural de Arapiraca – Cangandu /Cidade:
Arapiraca
Telefone para contato: (82) 9 9683 0585 E-mail: joaopaulo.hassis@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____ que foi convidado/a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “**O humor na sala de aula**: proposta para o desenvolvimento na compreensão leitora”, recebi do Senhor João Paulo Holanda de Assis, mestrando do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a proficiência da leitura;
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para a formação do jovem leitor;
- Que os resultados que se desejem alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - Vivenciar leituras humorísticas de contos, crônicas, piadas, anedotas, causos;
 - Melhor a compreensão leitora;
 - Desenvolver a habilidade de leitura;
 - Será bastante estimulado a ler.
- Que esse estudo começará em abril de 2018 e terminará em agosto de 2018;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - Leitura de textos humorísticos através de rodas de leitura;
 - Resolução de questionários de compreensão leitora;
 - Que o/a menor _____ participará de todas as etapas;
- Que os benefícios que deverão esperar com a sua participação são:
 - Contribuir para a leitura de textos, a fim de desenvolver a compreensão leitora.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pelo pesquisador João Paulo Holanda de Assis;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidades ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa;
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa;
- Que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do/a participante-voluntário:

Domicílio:

Cidade: Estado: Telefone:

Contato para urgência: Sr (a):

Domicílio:

Cidade: Estado: Telefone:

Mestrando: João Paulo Holanda de Assis

Instituição: Escola Germino Pedro dos Santos

Endereço Profissional: Povoado Cangandu Bairro: Zona Rural de Arapiraca – Cangandu / Cidade: Arapiraca

Telefone para contato: (82) 9 9978 3039 E-mail: joapaulo.hassis@gmail.com

Professora/orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Faculdade de Letras - Sala 11

Endereço Profissional: Campus A.C. Simões, Av. Lourival Melo Mota /Bairro Tabuleiro dos Martins /

Cidade: Maceió/AL

Telefone para contato: (82) 9 9922 1481 E-mail: professoraufal@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa Universitária da Universidade Federal de Alagoas Prédio da Reitoria, 1º andar, Campus A.C. Simões, Cidade Universitária Telefone: (82) 3214 1041

Maceió, _____ de abril de 2018

João Paulo Holanda de Assis

Fabiana Pincho de Oliveira

Assinatura do responsável

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL -----

POVOADO CANGANDU

LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR JOÃO PAULO HOLANDA DE ASSIS

CADERNO DE COMPREENSÃO LEITORA

Este Caderno pertence a:

A P R E S E N T A Ç Ã O

Este Material é a parte final de nossos estudos acerca dos Textos humorísticos e dos Descritores de Língua Portuguesa a serem cobrados, futuramente, a vocês, alunos do 8º Ano. No decorrer do ano letivo, trabalhamos, por meio de diferentes estratégias, os modos de compreender um texto. Enfatizamos os textos humorísticos por esses apresentarem, como resultado de compreensão, o riso. Espero que as aulas tenham sido atrativas, dinâmicas e que tenham surtido efeito positivo na vida de cada um, sobretudo, no que diz respeito às relações com os outros – família, colegas de escola, vizinhos, amigos.

Aqui, colecionei todos os textos e atividades trabalhados por nós nesse período, além de outras questões de compreensão leitora que, possivelmente, auxiliarão vocês na próxima jornada – no 9º ano do Ensino Fundamental. Releiam os textos, analisem os elementos textuais, busquem organizar as ideias – essa receita é imprescindível para compreendermos o mundo melhor.

Deleitem-se!

Com afeto,

Professor João Paulo Holanda de Assis
Professor de Língua Portuguesa do 8º Ano B

I. Teste de sondagem inicial

Leia o texto abaixo para responder às questões que seguem:

O cara chegou à bilheteria do cinema, apontou o revólver e disse:

- O filme é péssimo. Me devolve o dinheiro.
- Não precisa disso, abaixe o revólver. Eu devolvo o seu dinheiro.

E o assaltante:

- Não, senhora. O filme é ruim demais. Me devolve o dinheiro de todo mundo.

(Ziraldo, A últimas anedotinhas do Bichinho da Maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 10)

1. A situação do texto acima envolve:
 - a) Um assaltante e um atendente
 - b) Um assaltante e uma atendente
 - c) Um telespectador e um bilheteiro
 - d) Um bilheteiro e um ator de cinema

2. O fato do assaltante ter ido à bilheteria mostra que:
 - a) Ele só quer assaltar
 - b) Ele só quer o dinheiro dele
 - c) Ele usou o pretexto do filme ser ruim para assaltar
 - d) Ele quis fazer um susto na senhora da bilheteria

3. O assaltante usou um revólver para conversar com a senhora da bilheteria, pois:
 - a) Ele sabia que a mulher não devolveria o dinheiro.
 - b) Foi o instrumento que as pessoas emprestaram para o assaltante conversar com a senhora.
 - c) O instrumento caracteriza a ação como um assalto.
 - d) Em todo assalto, há a presença de um revólver.

4. No texto, uma outra palavra ou expressão que caracteriza o filme como péssimo é:
 - a) Me devolve o dinheiro de todo mundo.
 - b) Abaixo o revólver.
 - c) Não precisa disso.
 - d) O filme é ruim demais.

5. O humor da anedota é construído a partir da associação entre a _____ do filme e a _____ do dinheiro. As palavras que melhor completam o sentido da frase são, respectivamente:
 - a) Bilheteria / Senhora
 - b) Insatisfação / Devolução
 - c) Qualidade / Devolução
 - d) Senhora / Bilheteria

Leia o texto que segue para responder às perguntas de 6 até 10.

Sinceridade de criança

Era uma época de “vacas magras”. Morava só com meu filho, pagando aluguel, ganhava pouco e fui convidada para a festa de aniversário de uma grande amiga. O problema é que não tinha dinheiro messmooooo.

Fui a uma relojoaria à procura de uma pequena joia, ou bijuteria mesmo, algo assim, e pedi à balconista:

– Queria ver alguma coisa bonita e barata para uma grande amiga!

Ela me mostrou algumas peças realmente caras, que na época eu não podia pagar.

Então eu pedi:

– Posso ver o que você tem, assim... alguma coisa mais baratinha?
 E a moça me trouxe um pingente folheado a ouro... bonito e barato. Eu gostei e levei.
 Quando chegamos ao aniversário, (eu e meu filho) fomos cumprimentar minha amiga, que, ao abrir o presente, disse:
 – Nossa, muito obrigada!!!! Que coisa linda!!!!
 E meu filho, na sua inocência de criança bem pequena, sem saber bem o que significava a expressão “baratinha” completou:
 – E era a mais baratinha que tinha!!!
 Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/infantil/610758>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

6. O enredo desse texto se desenvolve a partir
- da chegada ao aniversário.
 - da inocência da criança.
 - do convite para o aniversário.
 - do presente comprado.
7. O significado da expressão “vacas magras” é retomado no texto a partir de expressões como:
- Ganhava pouco; Não tinha dinheiro messmoooooo.
 - Mais baratinha; Gostei e levei.
 - Baratinha; Criança bem pequena.
 - Ganhava pouco; Bijuteria mesmo.
8. A palavra destacada na expressão “não tinha dinheiro messmoooooo” tem o mesmo significado que:
- Igual
 - Realmente
 - Não outro
 - Idêntico
9. No texto, a expressão que apresenta um tom coloquial de linguagem é:
- Morava só com meu filho.
 - Nossa, muito obrigada!!!!
 - Posso ver o que você tem, assim...
 - Na sua inocência de criança bem pequena.
10. O título “Sinceridade de criança” é justificado quando:
- A criança confessa para a amiga que o presente foi bem baratinho.
 - A mãe compra um pingente folheado a ouro.
 - A mãe assume que seu filho é inocente, por ser bem pequeno.
 - A criança não sabia o significado da expressão “baratinha”.

II. O coquetel
 (Luís Fernando Veríssimo)

Um grupo de mulheres numa festa. Uma delas propõe:
 -Se vocês fossem dar notas, de um a dez, a cada homem nesta festa, que notas vocês dariam?
 -Bom, para aquele ali eu daria um três...
 -Espere um pouquinho. Aquele é meu marido.
 -Ai, desculpe.
 -Ele merece pelo menos um quatro.
 -E aquele ali?

-Aquele eu conheço.É muito bonito.Nota sete
 -Eu conheço melhor que você.Além de bonito,é simpático.Nota oito
 -Esperem.Eu conheço melhor que vocês duas.Além de bonito, é simpático, e inteligente.Nota dez.
 [...]
 -E aquele?Tem um carro que é uma beleza.Uma Mercedes.Nota dez!
 -Olha, ele vem vindo pra cá
 -Alô, meninas!
 -Oi,nós estávamos falando em você.Naquela sua Mercedes bárbara...
 -Não tenho mais a Mercedes.
 -Ah não?
 -Com o preço da gasolina,resolvi trocar por um carro menor e mais econômico.
 O homem se afasta.
 -Você tem razão.Ele é um dez.
 Dez, nada.É dois.
 -Mas você disse dez!
 Dez era o conjunto.Dois ele ,oito a Mercedes
 [...]

III. Sopa de macarrão (Domingos Pellegrini)

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.
 — Com fome eu tô, não to é com vontade de comer comida de velho.
 Lá da cozinha a mãe diz que decretou — De-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.
 — Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!
 Ela vem com a travessa de bifés, o pai tira um, ela senta e tira o outro, o filho continua com o prato vazio.
 — Nos Estados Unidos — continua ela — um jornalista passou um mês comendo só fastfood, engordou mais de seis quilos!
 — E como é que ele agüentou um mês só comendo isso?! — perguntou o pai, o filho responde:
 — Porque é gostoso! — E pega com nojo uma folhinha de alface, põe no prato e fica olhando como se fosse um bicho.
 A mãe diz que é preciso ao menos experimentar para saber o que é ou não gostoso, e o pai diz que, quando era da idade dele, comia cenoura crua, pepino, manga verde com sal, comia até milho verde cru.
 — E devorava o cozido de legumes da sua avó! E essa alface? Pra comer, é preciso botar na boca.
 O filho enfia a alface na boca, mastiga fazendo careta, pega um bife, a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta:
 — Não-senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!
 — Ele continua olhando o prato vazio, até que resmunga:
 — Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?
 O pai diz que isso é da idade, o importante é ter saúde.
 — E você, se continuar comendo só fritura, carne, doce e refrigerante, na nossa idade vai pesar mais de cem quilos!
 — No Japão — resmunga ele — podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.
 — E no Natal — cantarola a mãe — vai ser Papai Noel né? E Rei Momo no carnaval...
 — Não tripudie — diz o pai. — Ele ainda vai comer de tudo. Quando eu era menino, detestava sopa. Aí um dia minha mãe fez sopa com macarrão de letrinhas, passei a gostar de sopa!

O filho pergunta o que é macarrão de letrinhas, o pai explica. Ele põe na boca uma rodela de tomate, o pai e a mãe trocam um vitorioso olhar. O pai faz uma voz doce:

— Está descobrindo que salada é gostoso, não está?

— Não, peguei tomate para tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.

— Mas catchup você come não é? Pois é feito de tomate!

— E ele também não come ovo — emenda a mãe — mas come maionese, que é feita de ovo!

O filho continua olhando o prato vazio.

— Coma ao menos feijão com arroz — diz o pai.

Ele pega uma colher de feijão, outra de arroz dizendo que viu um filme onde num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver... Mastiga tristemente, até que o pai lhe bota o bife no prato de novo, mas a mãe retira novamente:

— Ou salada ou nada! Sem chantagem sentimental!

O pai come dolorosamente, a mãe come furiosamente, o filho olha o prato tristemente.

Depois a mãe retira a comida, ele continua olhando a mesa vazia. Na cozinha, o pai sussura para ela:

— Mas ele comeu duas folhas de alface, não pode comer dois pedaços de bife?!...

Ela diz que de jeito nenhum, desta vez é pra valer; então o pai vai ler o jornal, mas de passagem pelo filho, pergunta se ele não quer um sanduíche de bife — com salada, claro.

Não, diz o filho, só quer saber de uma coisa da tal sopa de letras. O pai se anima:

— Pergunte, pergunte!

— Você podia escrever o que quisesse com as letras no prato?

— Claro! Por que, o que você quer escrever?

— Hambúrguer, maionese e catchup

É teimoso que nem o pai, diz a mãe. Teimoso é quem teima comigo, diz o pai. O filho vai para o quarto, só sai na hora da janta: sopa de macarrão. Então, vai escrevendo, e engolindo as palavras: escravidão, carrascos, nojo, e enfim escreve amor, o pai e mãe lacrimejam, mas ele explica:

— Ainda não acabei, tá faltando letra pra escrever: amo rosbife com batata frita...

Domingos Pellegrini – Crônica brasileira contemporânea. São Paulo: Salamandra, 2005. P.210-3.)

1. O conflito da história é iniciado quando:

- a) O filho está com fome, mas não tem vontade de comer comida de velho
- b) A mãe o proíbe de comer batata frita e carne
- c) A mãe mostra ao filho que é preciso provar qualquer tipo de comida
- d) Os avós, que já são velhos, obrigam os netos a comer legumes

2. Cada uma das personagens assume uma atitude diante do conflito, o que revela muito sobre elas. Aponte a alternativa que melhor caracteriza o filho a partir da fala: “Não, peguei tomate pra tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento”.

- a) Inflexível
- b) Conciliador
- c) Teimoso
- d) Condescendente

3. A mãe não quer que o filho engorde e tenha problemas de saúde mais tarde. Para convencê-lo, ela usa diferentes recursos, entre eles a ironia. Identifique, nos trechos destacados abaixo que fazem referência à mãe, o recurso da ironia.

- a) “A mãe pula na cadeira, pega o bife de volta.”
- b) “E no Natal vai ser Papai Noel, né? E Rei Momo no carnaval”

- c) “Um jornalista passou um mês só comendo a tal *fast-food*, engordou mais de seis quilos”
 d) “Mas catchup você come, não é?”

4. O filho busca argumentar com os pais de que os alimentos escolhidos por ele são os melhores. Qual dos trechos do texto faz referência às preferências alimentares do menino?

- a) “Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?”
 b) “No Japão, podia ser lutador de sumô e ganhar uma nota”
 c) “Porque ele é gostoso!”
 d) “Num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver”

5. Podemos dizer que o texto busca refletir sobre:

- a) Os gostos alimentares de pais e filhos.
 b) As comidas de velhos, apesar de serem mais ruins, são mais saudáveis.
 c) As comidas de jovens são mais gostosas, mas não possuem nenhum tipo de nutriente.
 d) Falta de diálogo entre pais e filhos e a dificuldade de uma geração compreender a outra.

6. Observe a frase:

“O pai come dolorosamente, a mãe come furiosamente, o filho olha o prato tristemente.”

A partir dela, é correto dizer que:

- a) As palavras terminadas em “mente” apontam para o modo em que os personagens comiam.
 b) As palavras terminadas em “mente” apontam para o modo em que os personagens reagem diante da situação.
 c) As palavras terminadas em “mente” apontam para o modo em que os personagens olham para seus pratos.
 d) As palavras terminadas em “mente” demonstram uma mesma sensação diante da comida.

IV. Confusão com São Pedro (Fernando Sabino)

Você vai neste avião, eu vou no próximo- decidi de súbito, no último instante, quando o alto-falante já invocava os passageiros: queiram apresentar suas despedidas e boa viagem.

Ele deu um suspiro desalentado. Já fora um custo convencer a mulher de viajarem de avião.

Ela dizia que tinha medo, por que não vamos de trem?

E passara a noite toda naquela conversa, olha, meu bem, tenho um pressentimento ruim.

Quando já estavam praticamente embarcados, vinha com novidade.

- Que bobagem é essa?

- Eu vou no outro- insistiu ela, aflita: - Tem outro avião daqui a meia hora

- Mas por que isso assim de repente?

Ela o olhava nos olhos como se se despedisse dele para sempre:

- Não podemos correr tanto risco juntos, meu bem, seja razoável. Temos nossos filhos, imagine se acontece alguma coisa.

- Não vai acontecer nada, mulher.

- Eu sei que não tem perigo, que é o transporte mais seguro do mundo, e as estatísticas, e essa coisa toda, você já me explicou. Mas pense um pouco nos nossos filhos, pelo amor de Deus! Eu indo num e você noutra, sempre é uma chance de pelo menos um de nós dois escapar.

- Olha aí, já estão chamando de novo. Vamos embora, mulher.

Ela fincara pé, irredutível. Sem mais tempo para argumentar, ele acabou cedendo:

- Está bem, seja como você quiser!

Mas então vai nesse eu vou no outro. Se eu deixar você aqui, você acaba não indo. Despediu-se dela, aborrecido, e foi tratar da transferência de sua passagem.

A mulher entrou no avião como num túbulo, o coração aos pulos.

A porta se fechou, desligando-a para sempre do mundo. A seu lado, viajava um padre, alheio a tudo, mergulhado no breviário.

De súbito o avião, já em pleno voo, começou a jogar. Eu não disse? eu não disse? Entraram numa nuvem escura e nunca mais que saíam dela.

Em pânico, chamou o comissário: não é nada, minha senhora, uma pequena tempestade, estamos fazendo voo cego. Voo cego! Sentindo-se perdida, voltou-se para o padre:

- Estou com tanto medo, seu padre.

O padre a olhou, desconfiado:

- Reza, que é melhor.

V. Teste Cloze

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:

atendidas – bicho – horríveis – engrossar – interessado – nenhum – levadíssima – bonito —
chato – papagaia – virada — horrorizada – drama – solteirona – comportadíssimos
convencido – nova – poleiro

A papagaia

Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma papagaia... ou antes, era uma vez uma senhora que vivia sozinha, era muito católica e não tinha _____ nenhum em casa. Como era uma senhora _____, ficava até um pouco puxado para o tarado o fato de não se dedicar a um bicho. É aqui que entra a _____.

Um dia a senhora solteirona sem _____ bicho em casa foi visitar uma família conhecida. Chegou lá, viu uma papagaia num _____, cantarolando. “Que _____ papagaio”, ela disse. “Não é papagaio. É papagaia”, disseram para a senhora. E, como tivesse se _____ muito, a família ofereceu a papagaia a ela.

Tá na cara que a senhora solteirona sem nenhum bicho em casa adorou o oferecimento e carregou a papagaia para casa. Mas aí é que foi _____. A papagaia era _____. Mal chegou à sua _____ casa, começou a dizer palavrões homéricos, a citar trechos completos da última peça do Nelson Rodrigues, a recitar o diálogo de *La dolce vita* e a dizer coisas _____ sobre seus desejos incontidos.

A senhora ficou _____ e já ia mandar a papagaia embora quando chegou um vizinho para visitar. Soube do _____ e disse: “Não há de ser nada. Eu tenho lá em casa dois papagaios _____. Tão comportados que passam o dia rezando. Eu boto a papagaia perto dos dois e pode ser que ela se manque e fique igual a eles”. A senhora agradeceu muito e a papagaia foi.

O vizinho colocou a papagaia num poleiro entre os dois papagaios. Assim que ela se viu na parede, começou a _____ outra vez. Foi aí que um dos papagaios abriu um olho e ficou observando. Quando ficou _____ de que a papagaia era mesmo da pá _____, cutucou o outro que continuava rezando e disse:

- Pare de rezar, companheiro, que, ou muito me engano, ou as nossas preces acabam de ser _____.

VI. Elementos da narrativa

O NARRADOR

O narrador é o dono da voz ou, em outras palavras, a voz que nos conta os fatos e seu desenvolvimento. Dependendo da posição do narrador em relação ao fato narrado, a narrativa pode ser feita em 1ª ou em 3ª pessoa.

Temos assim, o ângulo, o ponto de vista, o foco pelo qual serão narrados os acontecimentos (daí falar-se em foco narrativo).

Na narração em primeira pessoa, o narrador participa dos acontecimentos; é, assim, um personagem com dupla função: o personagem-narrador. Pode ter uma participação secundária nos acontecimentos, destacando-se, desse modo, seu papel de narrador, ou ter importância fundamental, sendo mesmo o personagem principal. Nesse caso, a narração em primeira pessoa permite ao autor penetrar e desvendar com maior riqueza o mundo psicológico do personagem.

É importante observar que, nas narrações em primeira pessoa, nem tudo o que é afirmado pelo narrador corresponde à "verdade", pois, como ele participa dos acontecimentos, tem deles uma visão própria, individual e, portanto, parcial. A principal característica desse foco é, então, a visão subjetiva que o narrador tem dos fatos: ele narra apenas o que vê, observa e sente, ou seja, os fatos passam pelo filtro de sua emoção e percepção.

Já nas narrações em terceira pessoa, o narrador está fora dos acontecimentos; podemos dizer que ele paira acima de tudo e de todos. Essa situação lhe permite saber de tudo, do passado e do futuro, das emoções e dos pensamentos dos personagens - daí ser chamado de onisciente.

O ENREDO

O enredo (ou trama, ou intriga) é, podemos dizer, o esqueleto da narrativa, aquilo que dá sustentação à história, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos. Geralmente, o enredo está centrado num conflito, responsável pelo nível de tensão da narrativa. O enredo possui as seguintes partes:

Introdução (apresentação): o narrador costuma apresentar os fatos iniciais, as personagens e, eventualmente, o tempo e o espaço. A introdução de um texto narrativo é muito importante, porque deve despertar a atenção do leitor e situá-lo diante da história que vai ler.

Complicação (desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito. Uma narrativa pode ter mais de um conflito. Em um romance ou novela de Tv, por exemplo, muitos são os conflitos desenvolvidos ao longo da história.

Clímax: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, aquele em que o conflito atinge o seu ponto máximo. O clímax na narrativa deve despertar a curiosidade e atenção do leitor.

Desfecho (desenlace ou conclusão): é a solução do conflito, a parte final: boa, má, surpreendente, trágica, cômica ou feliz.

OS PERSONAGENS

Os seres que participam do desenrolar dos acontecimentos, isto é, aqueles que vivem o enredo, são os personagens.

Em geral o personagem bem construído representa uma individualidade, apresentando traços psicológicos próprios. Há também personagens que representam tipos humanos, identificados pela profissão, pelo comportamento, pela classe social, enfim, por algum traço distintivo comum a todos os indivíduos dessa categoria.

Há ainda personagens cujos traços de personalidade ou padrões de comportamento são extremamente acentuados (às vezes beirando o ridículo); nesses casos, muitos comuns, por exemplo, em novelas de televisão, temos personagens caricaturais.

Protagonistas e Antagonistas

Já sabemos que a narrativa, em geral, está centrado num conflito, que pode se dar entre o personagem e o meio físico, ou entre ele e sua consciência, ou entre dois personagens. Como exemplo: dois personagens desempenham o papel de lutadores. Em linguagem popular, temos caracterizados o "mocinho" e o "bandido" (ou, como querem alguns desenhos de televisão, "os do bem" e "os do mal"). Ou ainda, em outros termos, o herói e o vilão. Esses personagens recebem o nome de protagonista e antagonista.

O AMBIENTE

Ambiente é o cenário por onde circulam personagens e onde se desenrola o enredo. Em alguns casos, a importância do ambiente é tão fundamental que ele se transforma em personagem.

O TEMPO

O narrador pode se posicionar de diferentes maneiras em relação ao tempo dos acontecimentos - pode narrar os fatos no tempo em que eles estão acontecendo; pode narrar um fato perfeitamente concluído; pode entremear presente e passado, utilizando a técnica de flash-back.

Há também, o **tempo psicológico**, que reflete angústias e ansiedades de personagens e que não mantém nenhuma relação com o tempo propriamente dito, cuja passagem é alheia à nossa vontade. Falas como "Ah, o tempo não passa..." ou "Esse minuto não acaba!" refletem o tempo psicológico.

Concluindo:

É necessário, portanto, mencionar o modo como tudo aconteceu detalhadamente, isto é, de que maneira o fato ocorreu. Um acontecimento pode provocar consequências, as quais devem ser observadas.

Fato - o que se vai narrar (O quê?)

Tempo - quando o fato ocorreu (Quando?)

Lugar - onde o fato se deu (Onde?)

Personagens - quem participou ou observou o ocorrido (Com quem?)

Causa - motivo que determinou a ocorrência (Por quê?)

Modo - como se deu o fato (Como?)

Consequências - Geralmente provoca determinado desfecho.

Comida de jacaré

Aílton Villanova

O velho Meneláu Fonsêca, que apesar do sobrenome não tem nenhum parentesco com o prefeito José Rubem, de Tanque D'Arca, mandou construir um açudão na sua fazenda, que fica na Zona da Mata. De quebra, contratou um paisagista para dar o toque final na obra, que ficou uma beleza. Caramanchão, prainha e tudo o mais. Também mandou instalar no ambiente uma churrasqueira, mesas e cadeiras. No fim das contas, a propriedade virou atração. O pessoal da região começou a correr pra lá, pra usufruir da bacanagem. Tinha nego que invadia as terras do velho Meneláu sem pedir licença, e ainda levava convidados. Vez ou outra o proprietário visitava a propriedade, contribuindo, com isso, para as costumeiras invasões. Um dia, ele resolveu dar uma espiada na sua obra. Pegou um grande balde para trazer algumas frutas do pomar que havia no caminho. Seu Meneláu, dono de excelente presença de espírito, mal se aproximou do açude e já escutou vozes femininas, na maior algazarra, e logo pensou: "Elas deve de tá tomando banho às minha custa. Isso num tá certo". Ao chegar mais pra perto, viu um bando de garotas, cada uma mais gostosa que a outra, tomando banho peladinhas, conforme vieram ao mundo. Ele deu uma tossida pra que elas notassem sua presença. Aí, foi aquele alvoroço: as banhistas dispararam para a parte mais funda do açude. Uma das tais, a mais desaforada, deu a bronca: - O que é que você está querendo aqui, seu velho tarado? Se não for pra bem longe, a gente chama a

polícia! E ele, tranqüilíssimo: - Eu num vim aqui pra vê vosmicêis dispida... - E pra que veio, afinal? Seu Meneláu levantou o balde vazio e respondeu, se segurando pra não cair na gaitada: - Óia aqui. Eu vim dá cumida pr'us jacaré...

Fonte: <http://achix.achanoticias.com.br/noticia.kmf?cod=2581721>

Gazeta de Alagoas - AL

01.12.2004 | 17:35

VII. Leia o texto para responder às questões:

O pum do cunhado

O distinto mancebo intitulado Evan Gélio foi educado em colégio católico. Por conta disso, é frequentador assíduo de missas e terços na paróquia de seu bairro, que é o Farol. Foi na igreja onde tem assento cativo que conheceu a donzela Maria Quadrilátera, um mimo de criatura.

Pela sua formação, Evan Gélio é um cara conservador, quadradão mesmo, e seu namoro com a caríssima senhorita é à antiga, isto é, com a família toda presente na sala, incluindo aí o pentelho Naldinho.

Um defeito do Evan Gélio. Talvez o único, é o de comer muita gordura nas refeições, no café da manhã, inclusive. Certa noite, ele foi além da conta: mandou brasa, num cuscuz com carne de porco engorduradíssima. Aí, ficou com o estômago destrambelhado. Não houve remédio que desse jeito para estancarem os gases liberados pelos intestinos. Apesar disso, não deixou de comparecer à casa da amada para “marcar o ponto”.

Estavam todos na sala, batendo um papo descontraído, versando em capítulos e versículos da bíblia sagrada. Em dado momento, a barriga do cara deu uma nota de advertência: ruídos estranhos seguidos de odores antissociais, um tanto leves no começo. Segundos depois, outra ameaça.

Numa tremenda presença do espírito Evan Gélio levou as mãos à boca e produziu um ruído parecido com um toque de trombone, que descobriu perfeitamente o outro lá de baixo.

Foi uma descoberta sensacional. Ele vibrou. Aí ficou mais à vontade.

Daí em diante, todas as vezes que desejava soltar um pum, repetia aquele barulho com as mãos e a coisa foi correndo magnificamente bem.

Em dado instante, o irmão da noiva, que ficara encantado com a novidade, foi para a cozinha e ficou treinando a imitação dos ruídos promovidos pelo futuro cunhado. Até que ficou parecido com o do rapaz. Mas alguma coisa não estava satisfazendo o garoto. De modo que ele chegou junto do Evan Gélio e disse:

- Olha, esse barulho que você faz, eu faço igualzinho. Agora me ensina como é que faz pra ficar fedorento como o seu!

(Ailton Villa Nova. Gazeta de Alagoas. 26 de julho de 2007)

QUESTÕES:

1. Apresente quais são os personagens da história.

-
2. O tipo de narrador é:
- Personagem.
 - Observador.
 - Onisciente.
 - A história não tem narrador.

3. A introdução da crônica mostra:
- O porquê do nome do personagem: Evan Gélio, associando à Igreja católica.
 - O protagonista da história, Evan Gélio, apontando onde ele mora e como conheceu os demais personagens.
 - Que, apesar de ser educado, Evan Gélio solta pum na igreja.
 - A descoberta do pum de Evan Gélio por seu futuro cunhado, Naldinho.
4. Podemos dizer que a complicação de uma narrativa é a parte do enredo em que é o conflito é desenvolvido. Sendo assim, o conflito da história “O pum do cunhado” é quando:
- Evan Gélio conhece Maria Quadrilátera.
 - Evan Gélio descobre que pode fazer barulhos com a boca.
 - Evan Gélio comeu gordura no café da manhã na casa da namorada.
 - Evan Gélio comeu cuscuz com carne de porco engorduradíssima e foi até a casa da namorada.
5. O ambiente é o cenário por onde circulam os personagens. No caso da história “O pum do cunhado”, o ambiente é muito importante para a manutenção da complicação, pois:
- Evan Gélio está com dor de barriga na igreja, por ter comido comida gordurosa.
 - Evan Gélio sente-se envergonhado por estar na casa do cunhado comendo cuscuz demais.
 - Evan Gélio está na casa da namorada, portanto, imagina-se que soltar pum na frente dela não seria uma boa atitude.
 - Evan Gélio, por ter jantado cuscuz com carne de porco não consegue marcar o ponto na casa da namorada.
6. Há, no terceiro parágrafo, uma expressão que mostra o tempo em que o fato ocorreu. Reescreva essa expressão temporal na linha abaixo:
-
7. Ainda em relação tempo, podemos dizer que é:
- Cronológico, pois os fatos obedecem a uma sequência cronológica de fatos, ou seja, o tempo é objetivo.
 - Psicológico, pois os fatos são lembrados por Evan Gélio, de acordo com a sua imaginação.
 - Cronológico, pois as ações são criadas a partir das lembranças de Evan Gélio do dia em que ele soltou puns na casa de Maria Quadrilátera.
 - Psicológico, pois as ações mostram o começo, meio e fim, quando Evan Gélio descobre que Naldinho imita seus puns.
8. O clímax da história é o momento em que o conflito atinge seu ponto máximo, despertando a curiosidade no leitor. Qual parte do texto corresponde ao clímax? Reescreva a passagem abaixo.
-
9. O desfecho acontece quando:
- Naldinho descobre que pode produzir sons iguais aos de Evan Gélio.
 - Naldinho pede para Evan Gélio ensinar como fazer os barulhos com a boca.
 - Naldinho pergunta a Evan Gélio o que ele faz para os puns serem fedorentos.
 - Naldinho quer saber de Evan Gélio o que ele faz para deixar o barulho fedorento.

10. Há no texto apenas um trecho marcado pelo discurso direto, ou seja, quando o narrador permite que o personagem fale. Que trecho é esse? Reescreva-o abaixo.

VIII. ASSALTO

(Carlos Drummond de Andrade)

"Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

- Isto é um assalto!

Houve um reboliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

- Um assalto! Um assalto! - a senhora continuava a exclamar, a quem não tinha escutado escutou, multiplicando a notícia.

- Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador (hoje, cobrador), um passageiro advertiu:

- No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam seu caica.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

- Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.

- É uma mulher que chefia o bando!

- Já sei. A tal dondoca loura.

- A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.

- Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.

- Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!

- Vai ver que está caçando é marido.

- Não brinca numa hora dessas. Olha aí, sangue escorrendo!

- Sangue nada, tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria. As vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia joias pelo chão - braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalaram o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo.

Os edifícios de apartamento tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar a pele e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

- Pega! Pega! Correu pra lá!

- Olha ela ali!

- Eles entraram na Kombi ali adiante!

- É um mascarado! Não, são dois mascarados!

- Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço, uns caíram por cima de outros. Cessou o ruído. Que assalto era esse dilatado no tempo, repetido, confuso?

- Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora.

Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

- É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!"

IX. História de passarinho
(Stanislaw Ponte Preta)

"Era uma vez uma mocinha muito bonita, que morava num lugar chamado Copacabana. Era uma mocinha muito prendada e com muito jeito para as coisas. Estudiosa e obediente, frequentava sempre o programa de César de Alencar, ia ao "Bob's" e adorava 'cuba-libre'. Lia muito e gostava, principalmente, da 'Revista do Rádio' e da 'Luta Democrática'. Todos elogiavam a beleza da mocinha. Ela tinha cara bonita, olhos bonitos, pele bonita, corpo bonito, pernas bonitas, figura bonita. Era toda bonita. Apesar disso, não era feliz, a mocinha. Ela sonhava com uma coisa, desde pequena - queria entrar para o teatro. Sua mãe sempre dizia que não valia a pena, que ela podia ser feliz de outra maneira, mas não adiantava. O sonho da mocinha bonita era entrar para o teatro. Só pensava nisso e colecionava fotografias de Virgínia Lane, Sofia Loren, Nélia Paula e Marilyn Monroe.

Um dia, a mocinha estava muito triste, porque não conseguia ver realizado o seu ideal, quando um passarinho chegou perto dela e perguntou:

- Por que é que você está triste, mocinha? Você é tão bonita. Não devia ser triste.

- Eu estou triste porque quero entrar para o teatro e não consigo - respondeu a mocinha.

O passarinho riu muito e disse que, se fosse só por isso, não precisava ficar triste. Ele havia de dar um jeito. E de fato, no dia seguinte, passou voando pela janela do quarto da mocinha e deixou cair um bilhetinho que trazia no bico. Era um bilhetinho que dizia: 'Fila 4, Poltrona 16.' A mocinha foi e num instante conheceu o empresário do teatro que, ao vê-la, se entusiasmou com sua beleza. Foi logo contratada e, já nos primeiros ensaios, todos elogiavam seu desembaraço. Ela ensaiou muito mas não contou nada pra mãe dela. Somente na noite de estreia é que, antes de sair, chegou perto da mãe e contou tudo. A mãe ficou triste ao ver a filha partir para o estrelato, mas ela estava tão feliz que não a quis contrariar. E foi bom porque a sua filha fez sucesso. Foi muito ovacionada; todo mundo aplaudiu. Ela voltou para casa contentíssima e, quando ia metendo a chave no portão, ouviu uma voz dizer:

- Meus parabéns. Você é um sucesso.

Aí ela olhou pro lado espantada e viu o passarinho que a ajudara, pousado numa grade. Ela notou que o passarinho dissera aquilo em tom amargo e quis saber:

- Passarinho, você agora é que está triste. Por quê?

Foi aí que o passarinho explicou que não era passarinho não. Era um príncipe encantado, que uma fada má transformara em passarinho.

- Oh, coitadinho! - exclamou a mocinha que acabara de estreitar com tanto sucesso. - O que é que eu posso fazer por você? O passarinho então contou o resto do encantamento. A fada má fizera aquilo com ele só de maldade. Para ele voltar a ser príncipe outra vez, era preciso que uma mocinha bonita e feliz o levasse para sua casa e o colocasse debaixo do travesseiro. No dia seguinte o encanto findava.

- Mas eu sou uma mocinha feliz. E foi você mesmo, passarinho, que disse que eu era bonita. Você e todo mundo. E dizendo isso, apanhou o passarinho e entrou em casa com ele. Ajeitou-o bem, debaixo do travesseiro e, cansada que estava das emoções do dia, adormeceu.

No outro dia de manhã aconteceu tal e qual o passarinho dissera. Quando a mocinha acordou havia um lindo rapaz deitado a seu lado. Era o príncipe.

Esta, pelo menos, foi a história que a mocinha contou pra mãe dela, quando a velha a encontrou de manhã, dormindo com um fuzileiro naval. Que, aliás, só não casou com a mocinha, porque já tinha um compromisso em Botafogo.

X. O homem nu

SABINO, Fernando

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão.

Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Questões:

1. **D 10** – Assinale a alternativa que expressa o **principal conflito** do protagonista, isto é, do personagem mais importante de *O homem nu*.

- O marido quer tomar banho, mas a mulher já se trancou no banheiro.
- O cobrador virá receber a prestação, mas o devedor está sem dinheiro.
- O homem nu está do lado de fora do apartamento e não consegue entrar em casa.
- O elevador começa a subir e o homem nu pensa que é o cobrador.

2. **D 3** – A palavra “vigarice”, no 4º parágrafo do texto caracteriza uma ação do marido. Que ação é essa?

- Não levar dinheiro da cidade para casa.
- A mulher já sabia que o marido iria inventar uma desculpa para não nunca pagar a prestação da televisão.
- Ficar nu para pegar o pão no corredor do prédio.
- Explicar ao homem que o marido não estava com dinheiro nenhum em casa.

3. **D 21** – Reescreva uma frase que garante que a mulher aceitou a ideia do marido de ficarem quietos quando o cobrador chegasse.

4. **D 12** – Você achou o texto engraçado? Por quê?

5. **D 16** – Assinale a alternativa em que as frases estabelecem o humor do texto.

- Quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. / Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir.
- Bom dia, minha senhora – disse ele, confuso. – Imagine que eu... / Valha-me Deus! O padeiro está nu!
- Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. / Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.
- Deve ser a polícia. / Não era: era o cobrador da televisão.

6. **D 13** – Assinale a alternativa, que evidencia um termo de uso coloquial.

- É um tarado!
- Maria! Abre esta porta!
- Bom dia, minha senhora!

- d) Maria! Abre aí, Maria. Sou eu.

XI. Pão demais

VILLANOVA, Ailton

Um cachaçudo atravessava a rua em direção à padaria do velho Adrenalino Botelho, com passos cambaleantes. Aí, o comerciante manifestou-se indignado com a cena e falou para o balconista ao seu lado:

- Aposto como aquele bebão vem aqui pedir dinheiro!

O bêbado entrou no estabelecimento tropeçando nos móveis, parou em frente ao proprietário e perguntou:

- Tem... hic... pão de ontem?

Seu Adrenalino ficou envergonhado por ter feito juízo precipitado do cara, que só queria um pouco de comida. E o bêbado perguntou novamente:

- E aí, véio, tem pão de ontem?

- Tem, meu amigo. Tem, sim – respondeu o dono.

- Bem feito – emendou o bebão – quem mandou fazer pão demais?

Questões:

1. **D 3** – A expressão “bem-feito” pode significar dentro do contexto:
 - a) Que pena!
 - b) Cuidado!
 - c) Acho é pouco!
 - d) Valha-me Deus!

 2. **D 16** – O humor é provocado no texto, principalmente:
 - a) Pelo fato do bêbado entrar na padaria cambaleando.
 - b) Pelo fato do bêbado estar com fome e só querer pão de ontem.
 - c) Pelo fato do bêbado ironizar as sobras de pão da padaria.
 - d) Pelo fato do bêbado tropeçar nos móveis da padaria.

 3. **D 12** – Levando em consideração o local de publicação do texto e o público a que se destina, sua finalidade é:
 - a) Fazer com que as pessoas não bebam.
 - b) Levar diversão para as pessoas.
 - c) Fazer as pessoas refletirem que a bebida alcoólica não traz benefícios.
 - d) Descrever uma experiência de um homem bêbado.

 4. **D 21** – Retire do texto uma frase que mostre uma mudança de opinião por parte do senhor Adrenalino Botelho.
-
5. **D 10** – Uma narrativa é formada por vários elementos. Relacione os elementos da narrativa:

(A) Protagonistas	() Balconista
(B) Antagonista	() O bêbado atravessando a rua
(C) Espaço	() Adrenalino Botelho e o bêbado
(D) Conflito	() Padaria

 6. **D 13** – Aponte a alternativa que marca um exemplo de expressão coloquial.
 - a) Tem... hic... pão de ontem?

- b) Tem, meu amigo. Tem, sim.
- c) Quem mandou fazer pão demais?
- d) E aí, véio, tem pão de ontem?

XII. A velha contrabandista

PONTE PRETA, Stanislaw

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

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

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

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

- É areia!

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

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

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

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

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

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

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

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.

Questões:

1. **D 3** – O que o autor quis dizer com a expressão “tudo malandro velho”?
 - a) Que todo o pessoal tinha muita idade.
 - b) Que todo o pessoal era metido a malandro.
 - c) Que todo o pessoal era muito experiente no assunto de contrabando.
 - d) Que todo mundo fazia malandragens no expediente de trabalho há muito tempo.

2. **D 10** – Enumere a melhor sequência que pode ser dada ao texto:
 - () O pessoal da alfândega começou a desconfiar da velhinha.
 - () Diante da promessa do fiscal, ela lhe contou a verdade: era contrabando de lambretas.
 - () Todo dia, a velhinha passava pela fronteira montada numa lambreta, com um saco no bagageiro.

() Então, ele prometeu que não contaria nada a ninguém, mas pediu à velhinha que lhe dissesse qual era o contrabando que fazia.

3. **D 12** – É um texto que transmite:

- a) Momentos de tensão
- b) Comentários policiais
- c) Uma situação de humor
- d) Uma situação triste

4. **D 21** – Em algum momento você desconfiou que a velhinha contrabandeava lambreta? Se sim, em qual momento? Se não, o que você achava que ela contrabandeava?

5. **D 13** – Localize, no texto, uma palavra que:

- a) Remete ao vocabulário dos policiais: _____
- b) Remete ao uso coloquial: _____

6. **D 16** – Assinale a alternativa que apresenta a maior ironia recorrente no texto:

- a) O fato do policial já ser experiente no cargo, mas não desconfiar que a velhinha contrabandeava lambreta.
- b) A contrabandista ser uma lambreta, pois ninguém imagina que uma senhora cometa atos errados.
- c) O fato da senhora ter dinheiro para comprar uma lambreta, mas não ter dinheiro para colocar uma prótese dentária.
- d) A velhinha carregar sempre o mesmo saco de areia na lambreta.

XIII. Outras atividades

D1. Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

D2. Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.

Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.

É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor.

Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão.

Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras.

Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

LIMA, Ricardo da Cunha. Em busca do tesouro de Magritte. São Paulo: FTD, 1988.

No trecho “Elas estão lá e então o homem chega,...” (l. 2), a palavra destacada re-fere-se a:

- (A) flores.
- (B) casas.
- (C) florestas.
- (D) árvores.

D3. Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são freqüentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 2) e (l. 3) significa que Scliar é

- (A) crítico e detalhista.
- (B) criativo e inseqüente.
- (C) habilidoso e talentoso.
- (D) inteligente e ultrapassado.

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

D4. O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

D5. TURMA DA MÔNICA/ Mauricio de Sousa



Observando a tira, você conclui que

- A) os peixes abandonaram seu habitat, porque temeram o cachorrinho.
- B) o cachorrinho não se surpreendera com a atitude dos peixes.
- C) os peixes resolveram passear pelas matas, sem motivo algum.
- D) os peixes buscam outra morada devido à água estar bastante poluída.

D6. ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu
Por que tamanha judiação.

Que brasileiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão.

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração.

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar, ah! Pro meu sertão.

Quando o verde dos teus olhos

Se espalhar na plantação
 Eu te asseguro, não chove não, viu
 Que eu voltarei, viu, meu coração.
 Luis Gonzaga e Humberto Teixeira. Luiz Gonzaga. Vinil/CD, BMG. Brasil, 2001

- Qual é o tema do texto?
- (A) A solidão dos sertanejos
 - (B) a fauna sertaneja
 - (C) A seca do sertão.
 - (D) A vegetação do sertão.

D7. O mercúrio onipresente
 (Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurgue nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.
 Jeffrey Kluger. IstoÉ. nº 1927, 27/06/2006, p.114-115.

- A tese defendida no texto está expressa no trecho:
- (A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
 - (B) o chumbo da gasolina ressurgue com a ação do tempo.
 - (C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
 - (D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

D8. Os filhos podem dormir com os pais?
 (Fragmento)

Maria Tereza – Se é eventual, tudo bem. Quando é sistemático, prejudica a intimidade do casal. De qualquer forma, é importante perceber as motivações subjacentes ao pedido e descobrir outras maneiras aceitáveis de atendê-las. Por vezes, a criança está com medo, insegura, ou sente que tem poucas oportunidades de contato com os pais. Podem ser criados recursos próprios para lidar com seus medos e inseguranças, fazendo ela se sentir mais competente.

Posternak – Este hábito é bem freqüente. Tem a ver com comodismo – é mais rápido atender ao pedido dos filhos que agüentar birra no meio da madrugada; e com culpa – “coitadinho, eu saio quando ainda dorme e volto quando já está dormindo”. O que falta são limites claros e concretos. A criança que “sacaneia” os pais para dormir também o faz para comer, escolher roupa ou aceitar as saídas familiares.
 ISTOÉ, setembro de 2003 -1772.

O argumento usado para mostrar que os pais agem por comodismo encontra-se na alternativa:

- (A) a birra na madrugada é pior.
- (B) a criança tem motivações subjacentes.
- (C) o fato é muitas vezes eventual.
- (D) os limites estão claros.

D9. Necessidade de alegria

O ator que fazia o papel de Cristo no espetáculo de Nova Jerusalém ficou tão compenetrado da magnitude da tarefa que, de ano para ano, mais exigia de si mesmo, tanto na representação como na vida rotineira.

Não que pretendesse copiar o modelo divino, mas sentia necessidade de aperfeiçoar-se moralmente, jamais se permitindo a prática de ações menos nobres. E exagerou em contenção e silêncio.

Sua vida tornou-se complicada, pois os amigos de bar o estranhavam, os colegas de trabalho no escritório da Empetur (Empresa Pernambucana de Turismo) passaram a olhá-lo com espanto, e em casa a mulher reclamava do seu alheamento.

No sexto ano de encenação do drama sacro, estava irreconhecível. Emagrecera, tinha expressão sombria no olhar, e repetia maquinalmente as palavras tradicionais. Seu desempenho deixou a desejar.

Foi advertido pela Empetur e pela crítica: devia ser durante o ano um homem alegre, descontraído, para tornar-se perfeito intérprete da Paixão na hora certa. Além do mais, até a chegada a Jerusalém, Jesus era jovial e costumava ir a festas.

Ele não atendeu às ponderações, acabou destituído do papel, abandonou a família, e dizem que se alimenta de gafanhotos no agreste.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Histórias para o Rei*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 56.

Qual é a informação principal no texto “Necessidade de alegria”?

- (A) A arte de representar exige compenetração.
- (B) O ator pode exagerar em contenção e silêncio.
- (C) O ator precisa ser alegre.
- (D) É necessário aperfeiçoar-se.

D10. O REFORMADOR DO MUNDO

Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo para ele estava errado e a natureza só fazia asneiras.

– Asneiras, Américo?

– Pois então?!... Aqui mesmo, neste pomar, você tem a prova disso. Ali está uma jabuticabeira enorme sustendo frutas pequeninas, e lá adiante vejo colossal abóbora presa ao caule duma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? Se as coisas tivessem de ser reorganizadas por mim, eu trocava as bolas, passando as jabuticabas para a aboboreira e as abóboras para a jabuticabeira. Não tenho razão?

LOBATO, Monteiro. *O reformador do mundo*. In: *Obra Infantil Completa*. São Paulo

Quando falou sobre a reforma da natureza, Américo estava

- A) num pomar.
- B) num rio.
- C) numa floresta.
- D) numa praça.

D11. A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

- (A) a viagem foi longa.
- (B) as dunas eram muito altas.
- (C) o mar era imenso e belo.
- (D) o pai não o ajudou a ver o mar.

D12. MAR MORTO

Para quem não sabe nadar, entrar na água do mar ou na piscina é sempre complicado. Precisa de colo de alguém ou de bóia de plástico.

Mas existe um mar em que nada afunda, de tanto sal que existe em sua água. Esse mar fica entre dois países do Oriente, Israel e a Jordânia, e se chama Mar Morto. Na verdade, não é um mar: é um grande lago, onde deságua o rio Jordão. Ele está 392 metros abaixo do nível do mar, e é o ponto mais baixo de toda a superfície do planeta. De tão grande, parece mesmo um mar: tem 85 quilômetros de comprimento e 17 quilômetros de largura. É tanto sal em suas águas que não tem peixe, alga ou camarão que consiga viver ali dentro.

Por isso o nome de Mar Morto.

A lama que existe no fundo faz muito bem para a pele e tem propriedades medicinais. As pessoas vão ao Mar Morto também para fazer tratamento de beleza com lama! Não é preciso mergulhar no sal para ir atrás dessa poção mágica de beleza. Perto dali, existem lojinhas que vendem sabonete feito com a lama do fundo do lago. O Mar Morto é realmente um lugar diferente!

Só vendo para acreditar.

Disponível em: <www.recreioonline.com.br> . *Adaptado: Reforma Ortográfica.

No trecho "... que consiga viver ali dentro.", a palavra destacada indica

- A) tempo.
- B) modo.
- C) lugar.
- D) intensidade.

D13. O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava.

Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Na frase “Mãe, tem um homem dentro da pia.” (l. 9), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de:

- (A) registro oral formal.
- (B) registro oral informal.
- (C) falar regional.
- (D) falar caipira.

D14. Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obras Poéticas*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

O trecho em que se identifica a opinião da autora é

- (A) “Sempre gostei muito de livros...”
- (B) “(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)”
- (C) “(...) achei que era um livro maravilhoso, (...)”
- (D) “quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)”

D15. Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

(Juliana Araújo e Souza)

Em “A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes.” (l. 5-6), a palavra destacada indica:

- (A) alternância.
- (B) oposição.
- (C) adição.
- (D) explicação.

D16. O cabo e o soldado

Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

Revista Seleções. Rir é o melhor remédio. 12/98, p.91.

No texto, o traço de humor está no fato de:

- (A) o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.
- (B) o cabo ter ido verificar do que se tratava.
- (C) todos terem olhado para o cabo.

(D) ter sido um burro a vítima do atropelamento.

D17. Boa Ação

(...) De repente, zapt, a cusparada veio lá do alto do edifício e varreu-lhe o braço direito que nem onda de ressaca. Horror, nojo, revolta: no meio das três sensações, o triste consolo de não ter sido no rosto, nem mesmo no vestido.

Como limpar “aquilo” sem se sujar mais? Teve ímpeto de atravessar a rua, a praia, meter-se de ponta cabeça no mar. Depois veio a ideia de entrar no primeiro edifício, apertar a primeira campainha, rogar em pranto à dona da casa: “Me salve desta imundície!”

ANDRADE, Carlos Drummond de. Boa ação. In: *Seleto em prosa e verso*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

O uso das aspas no trecho “Me salve desta imundície!” revela

- (A) a revolta pela situação vivida.
- (B) a intenção de fala do personagem.
- (C) o destaque dado a palavras do texto.
- (D) o estranhamento da personagem diante do fato.

D18. Leia o texto para responder a questão abaixo:



In: O GLOBO. Rio de Janeiro. 22 de fevereiro de 1990

A expressão “sambe mas não dance” significa

- (A) Divirta-se sem se expor ao perigo.
- (B) Brinque muito no carnaval.
- (C) É perigoso dirigir fantasiado.
- (D) É preciso beber para usar fantasia.

D19. Porquinho-da-índia

Quando eu tinha seis anos

Ganhei um porquinho-da-índia.

Que dor de cabeça me dava

Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!

Levava ele pra sala

Pra os lugares mais limpinhos

Ele não gostava:

Querida era estar debaixo do fogão.

Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

– O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

No poema, o uso dos diminutivos “porquinho” (v. 2), “bichinho” (v. 4), “limpinhos” (v. 6) e “ternurinhas” (v. 9) indica

- A) afetividade.
- B) deboche.
- C) desconsideração.
- D) insatisfação.

D20. Leia o texto abaixo.

Texto 1

Reinações de Narizinho

Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

– Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem.

LOBATO, Monteiro. Disponível em:

<http://www.jayrus.art.br/Apostilas/LiteraturaBrasileira/PreModernismo/Monteiro_Lobato_Reinações_de_Narizinho.htm>. Acesso em: 31 mar. 2010. Fragmento.

Texto 2

Sítio do Picapau amarelo

“Marmelada de banana, bananada de goiaba, goiabada de marmelo...”

Na TV, essa era a senha para o início da diversão. O mundo mágico de Monteiro Lobato e o seu Sítio do Picapau Amarelo era presença constante nas fantasias de milhares de crianças (e

muitos adultos também!). Eu adorava! Não queria perder nem a abertura – ficava fascinada com a estrada que virava arco-íris... O difícil era esperar o dia seguinte pra ver o resto!

Disponível em: <http://www.infancia80.com.br/litafins/livros_sitio.htm>.

Acesso em: 31 mar. 2010.

Esses dois textos têm em comum

- A) a vida de Monteiro Lobato.
- B) as histórias de Narizinho.
- C) o lugar onde as histórias acontecem.
- D) os programas infantis na TV.

D21. Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem