

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ELOETE CANTON

**DAS HISTÓRIAS DE LEITURA À LEITURA DOS ALUNOS DO CEJA:
*EU ERA CEGO, PORQUE NÃO SABIA LER***

CÁCERES

2015

ELOETE CANTON

DAS HISTÓRIAS DE LEITURA À LEITURA DOS ALUNOS DO CEJA
EU ERA CEGO, PORQUE NÃO SABIA LER

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

CÁCERES

2015

Canton, Eloete.

Das histórias de leitura à leitura dos alunos do CEJA eu era cego, porque não sabia ler./Eloete Canton. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

116f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

Orientadora: Nilce Maria da Silva

1. Análise de discurso. 2. EJA. 3. Prática pedagógica. 4. História de leitura. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

ELOETE CANTON

**DAS HISTÓRIAS DE LEITURA À LEITURA DOS ALUNOS DO CEJA: EU
ERA CEGO, PORQUE NÃO SABIA LER**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)



Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)



Dr. Marcos Aurélio Barbai (UNICAMP)

APROVADO EM 17/08/2015

A Deus pela vida.

*Aos amores da minha vida
Ronaldo, Mateus e Luísa.*

*Aos alunos Adenir, Gonçalo e José
por me proporcionarem momentos
deliciosos, compartilharem comigo
suas histórias, contribuindo para
uma reflexão sobre leitura.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que há uma força maior, que chamo de Deus, dando respostas às minhas solicitações. Tenho dito que preciso tomar cuidado com aquilo que ando pedindo, pois tenho recebido o que mais remotamente solicitei. Então, tenho renovado alguns pedidos, pois o Universo tem conspirado para que eu os receba (estou aprendendo a ler), de uma forma ou de outra. E, claro, aos pedidos concedidos, cabem sempre agradecimentos.

Assim, quando tudo parecia se encaminhar para o momento de “pendurar a chuteira”, alguém ao telefone diz que um de meus sonhos profissionais pode se realizar. Ouvi numa emissora, a informação vinda da SEDUC, divulgando o processo seletivo direcionado a professores de Língua Portuguesa da escola pública para o curso de Mestrado. Num suspiro, balbuciei: *Ah, não, agora é tarde, já chega, já estou me aposentando!* Mas, insistente, a pessoa me diz: *“você gosta do que faz, não vai se aposentar tão cedo, vá lá, faça a inscrição, tente, depois você decide”*. Decidi por realizar a inscrição para o processo seletivo. Processo realizado, a espera, ansiedade, incerteza, aprovação.

A esse ingresso, agradeço à minha amiga Sônia, que de uma forma ou de outra vê neste meu projeto, o seu sonho, projetado.

À minha família primeira: mãe, pai, irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas que vibraram com a conquista do ingresso neste curso.

À minha família segunda: sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que ficaram felizes com esta conquista.

À família que constituí: ao meu marido Ronaldo, que sempre me incentivou, e me corrigiu quando eu reclamava que tinha que passar uma semana longe de casa, dizendo para eu agradecer a oportunidade; e, principalmente, por cuidar dos nossos

filhos, para que eu pudesse me dedicar ao curso; aos meus filhos, razões do meu viver, amores da minha vida: Mateus, que contribui com amor, incentivo, carinho e ajuda com as máquinas modernas; e à minha princesa, Luísa, minha companheira, que me põe na linha, e que, apesar de precisar de toda minha atenção e cuidados, sempre me diz: *"mãezinha, vai estudar, eu tô bem"*.

À Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, minha orientadora, pelo carinho, respeito e dedicação. Obrigada por me conduzir a uma reflexão sobre o ensino de leitura para alunos de EJA, por valorizar as histórias de leitura, pelas contribuições e questionamentos nas orientações.

Às Professoras Dra. Olga Castrillon Mendes e Dra. Ana Maria Di Renzo, que participaram da Banca de Qualificação, agradeço as instruções para um trabalho com a leitura.

Aos componentes da banca examinadora desta dissertação, Dra. Ana Maria Di Renzo, Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai, meu muito obrigada.

Aos professores que conduziram o programa Profletras com dedicação, contribuindo para constituirmos um arquivo de leituras teóricas: Dra. Maristela, Dra. Ana Maria, Dr. Lima, Dra. Leila, Dra. Ana Luiza, Dra. Sílvia, Dra. Vera Regina, Dra. Vera Maquêa, Dra. Olga, Dra. Nilce.

Aos amigos que me incentivaram com palavras de carinho.

Aos amigos, colegas e funcionários do CEJA José de Mesquita e do Colégio Salesiano São Gonçalo que me apoiaram e dividiram comigo a alegria do ingresso no Mestrado.

À minha coordenadora Maria Beatriz que administrava as minhas ausências no Colégio Salesiano São Gonçalo e intervinha junto à direção para a minha licença.

À Equipe Gestora do CEJA José de Mesquita: Mônica, Marisinha, Jully, Daniela, Rose, Gisele, que contribuíram com atenção e trabalho, auxiliando sempre naquilo que eu necessitava para desenvolver o projeto.

À Jully, que cordial e prontamente, organizou esta dissertação.

À professora de História, Fernandinha, grande incentivadora do ensino de leitura e escrita, defensora de uma escola de EJA que trabalhe com o conhecimento que servirá para mudar a vida do aluno.

Ao Elyonei, do CEJA José de Mesquita, que me socorria com os multimeios.

Aos companheiros do Profletras, embora estivessem envolvidos em seus próprios projetos, sempre tinham um tempinho para ajudar, na troca de material, nas reflexões em relação ao trabalho, nas conversas no whatsapp, nas mensagens de incentivo, no tira-dúvidas, nas rodas de conversas, nos oferecimentos de auxílio, agradeço a Deus pela presença deles em minha vida: Giseli (companheira de estrada), Cleiton (auxílio constante), Odair, Célia, Vânia, Cleusinete, Giselda, Cláudio, Kelsse, Consoelo, Azenilda, Eliane, Emanuelle, Marlene, Deiziane, e, especialmente, às companheiras de “quarto”, amigas de comemorações, de segredos, de alegrias, de tristezas, de reclamações: Roseni e Janete.

Agradeço a CAPES, a qual financiou as condições necessárias, garantindo o desenvolvimento deste projeto.

Enfim, agradeço a todos que mesmo aqui não sendo citados, contribuíram para a realização do meu sonho.

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto de leitura desenvolvido no 1º ano do 2º segmento do CEJA José de Mesquita. Esta prática pedagógica tem como objetivo tomar as histórias dos alunos e a partir delas produzir leitura. Para tanto foram observadas as especificidades e a história de 3 (três) alunos adultos de EJA, as experiências e vivências desses alunos com outras leituras que não unicamente as exigidas pela escola para desenvolver atividades de leitura, considerando que esses leitores se constituem no decorrer da vida. Essas atividades evidenciaram as condições de produção dos alunos de EJA na forma como eles se relacionam com diferentes textos e de que a leitura (o decifrar, o traduzir, o opaco, o silencioso, a voz alta, o código) é da ordem do reconhecimento de si mesmo no mundo, de filiar-se a uma sociedade letrada, de ter um nome e ser capaz de se reconhecer no que ali aparece e também não aparece. O projeto está fundamentado nas proposições da Análise de Discurso e tem como base os estudos de Orlandi (2003, 2008, 2012, 2013) sobre o fato de que a leitura pode ser trabalhada e ensinada desde que se pense a leitura como produção de sentidos.

Palavras-chave: Leitura. EJA. História de leitura. Prática pedagógica. Análise de discurso.

ABSTRACT

This paper presents a reading project developed with 1st year of the 2nd segment of the Young and Adult Education Center – CEJA – José de Mesquita. This pedagogical practice has the objective of gather the students' history and based on them produce reading. In order to do so, it was observed the specificities and history of 3 (three) EJA students, their experiences and savvy with another reading other than the school's requirement for developing reading activities, considering that these readers are formed in the course of their lives. These activities showed the production's conditions of EJA students in the way they relate with different types of texts and that reading (deciphering, translating, the opaque, the silent, the out loud, the code) is recognizing itself in the world, of joining a literate society, of having a name and being capable of acknowledge itself in what it is and isn't there. The project is based in the Discourse Analysis propositions and is grounded on Orlandi's studies (2003, 2008, 2012, 2013) about the fact that reading can be worked taught provided that reading is thought as a senses production.

Keywords: Reading. EJA. History of reading. Pedagogical Practice. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A ESCOLA E A LEITURA	16
2.1 - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS JOSÉ DE MESQUITA	16
2.2 - PROPOSTA PEDAGÓGICA E PROJETOS DE LEITURA DO CEJA JOSÉ DE MESQUITA	19
2.3 - ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MATO GROSSO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
2.4 - CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO	28
3. - <i>EU ERA CEGO</i> : A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: UMA FUNÇÃO SOCIAL E POLÍTICA.....	31
4. PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.1 - HISTÓRIAS QUE NOS CONSTITUEM.....	45
4.2 - CRIAÇÃO DE CORREIO ELETRÔNICO	48
4.3. - O NOME COMO TEXTO.....	50
4.4. - MEMÓRIAS DE LEITURA: HISTÓRIAS CONTADAS	60
4.5 - LEITURA: UMA FALTA.....	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
6. REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	74
ANEXO B - CALENDÁRIO DOS ENCONTROS DO PROJETO DE LEITURA.....	76
ANEXO C - ATIVIDADE DE PESQUISA	77

ANEXO D - O NOME	78
ANEXO E - O NOME DA GENTE	80
ANEXO F - CERTIDÕES DE NASCIMENTO E DE CASAMENTO	79
ANEXO G - LEMBRANÇA DE BATISMO	84
ANEXO H - FICHA DE EXECUÇÃO DE TRABALHO.....	85
ANEXO I - VÍDEO: EVIDÊNCIAS	84
ANEXO J - HISTÓRIAS DE LEITURA	85
ANEXO K - LEI Nº 6.075, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1973	103
ANEXO L - OS LIVROS E SUAS VOZES	104
ANEXO M - A LÍNGUA ABSOLVIDA	106
ANEXO N - A ORIGEM DOS SOBRENOMES	107
ANEXO O - SAIBA!	110
ANEXO P - GENTE TEM SOBRENOME.....	112
ANEXO Q - COMO OS NOMES SURGIRAM?.....	114

1. INTRODUÇÃO

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (Manguel, 1997)

A leitura acontece antes mesmo de (re)conhecermos a palavra escrita. Lemos, quando ao observarmos o céu, criamos histórias com os animais feitos de nuvens, quando construímos histórias com os arabescos desenhados na vidraça em longos dias de chuva e de frio, quando, no inverno, imaginamos que os trovões “triscando” o céu de vermelho eram a fúria de Deus para conosco, pois talvez não tivéssemos sido bons, lemos quando prevemos a chuva ao sentir o cheiro de poeira levantando, molhada pelos primeiros pingos, quando ao sentir o cheiro de fumaça nas roupas quentes do frio e chuvoso inverno, sabíamos que elas tinham sido postas à beira do fogão de lenha para secar, lemos quando compreendemos o olhar de aprovação/reprovação dos pais.

Segundo Manguel, essas leituras e a leitura que o zoólogo faz ao ler os rastros dos animais, a leitura que o psiquiatra ajuda seus pacientes a fazer de seus sonhos perturbadores, a leitura que o organista faz de várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página, a leitura que o agricultor faz do tempo no céu, são leituras que compartilham com os leitores de livros a arte de entender os signos. “Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico [...] Outras pertencem ao acaso.” (MANGUEL, 1997, p. 19)

Talvez as nossas primeiras leituras pertençam ao acaso, mas não devem ser descartadas como leitura. Não fui incentivada a conhecer as letras antes de ir à escola, aos sete anos de idade. Mas não posso dizer que não li, por não terem me ensinado o alfabeto. A escrita, então, só começou a fazer parte do meu mundo, quando ingressei na Primeira Série, no Grupo Escolar Alfredo Whestphalen, na turma da professora Odete. Assim como a maioria das crianças dos anos 70, não frequentei a pré-escola, ainda não havia esta política de Estado, e na pequena cidade em que eu morava, não havia outras escolas com Jardim de Infância. Mesmo diante das adversidades, frequentei a Educação Básica na idade escolar dentro dos padrões do Estado, e aos 18 anos iniciei o Ensino Superior, após ter cursado o

Magistério, curso responsável pelos primeiros ensinamentos para a profissão de professora.

Assim como os espaços de casa e da roça foram minhas condições de produção de leitura, foram também as dos alunos que fizeram parte desta prática pedagógica. E quanta leitura fizemos nesse/desse mundo, pois tanto eles quanto eu conhecíamos as coisas da terra, plantações, pomar, horta, e ao realizarmos atividades como tirar água do poço com manivela, sabíamos que a água, no inverno, subia no balde, quente; e, no verão, a água chegava até nós, gelada. Não sabíamos a explicação científica sobre isso ou sobre qualquer outro (e acho que nem precisássemos). Identificávamos estação e lua propícias para semeadura de determinadas sementes, sabíamos arar, semear, verificar se tal produto estava pronto para a colheita, se o fruto estava maduro, e tantas outras lições aprendidas pelo exemplo. Começamos, então, a compreender o mundo pelas leituras que fazíamos dos acontecimentos que se davam a nossa volta.

Sobre os alunos que participaram deste projeto, um deles aprendeu a reconhecer o código escrito aos 59 anos de idade, dois deles iniciaram a alfabetização aos sete anos, porém tiveram a fase escolar interrompida por diferentes motivos. Situação que não os impediu de ler. Leitura essa que aconteceu em determinadas condições.

Segundo Orlandi (2013) as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, sendo que em sentido estrito, remetem para as condições de enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos as condições de produção em sentido amplo, elas incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (p.30).

Podemos, então, refletir sobre as experiências de leitura que acontecem fora da escola para entender a relação da produção de leitura na/da escola, para, assim, valorizar essas experiências e vivências com outras leituras; e, a partir dessas histórias, trabalhar textos que tenham significação na vida desses alunos para compor um arquivo de leitura, como proposto neste trabalho.

Consideramos na atividade pedagógica a história de leitor, para tanto demos atenção à diversidade, levando em consideração os interesses dos alunos e suas condições de produção, pois quando relemos nossas experiências de vida, revisitamos a infância, adolescência e vida adulta, retomando momentos que nos constituíram como leitores.

O trabalho de leitura e escrita que desenvolvíamos em sala de aula com alunos de EJA seguia os materiais disponíveis na escola ou os livros didáticos. Geralmente seguíamos o programa do Projeto Político Pedagógico (PPP), modificando ou refutando o conteúdo quando pensávamos ser oportuno, substituindo por outro que o aluno conseguia acompanhar.

Este projeto difere da prática descrita anteriormente, pois é uma tentativa de responder ao questionamento em relação à nossa prática: enquanto professores de Língua Portuguesa, fazer de outra forma, olhar de outra maneira, priorizar a leitura como compreensão, valorizando as histórias que constituem os alunos de Educação de Jovens e Adultos, poderia dar outro sentido às práticas de leitura na/da escola?

A concepção de leitura na perspectiva discursiva como proposto pela Análise de Discurso, por Pêcheux e seu grupo, e praticado, no Brasil, por Orlandi e pelos pesquisadores por ela formados (1988), sustentou o desenvolvimento deste projeto. Ao priorizar a leitura como interpretação e compreensão, a autora defende a importância de se refletir sobre os fatos da possibilidade de a leitura ser trabalhada, de que a leitura faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s), de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história, de que há múltiplos e variados modos de leitura.

Neste trabalho serão explicitados alguns conceitos teóricos da Análise de Discurso, esclarecendo, principalmente, que o dispositivo teórico da AD é o discurso, definido por Orlandi como “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (2013. p. 15). Ainda segundo a autora, na Análise de Discurso, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, constitutivo do homem e da sua história” (Ibidem, p. 15). A posição materialista não toma a linguagem como transparente, pois considera que sua relação com o real é histórica.

Também, colocaremos em evidência os três processos por meio dos quais a leitura pode ser realizada: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão.

O inteligível diz respeito ao processo pelo qual se atribui um sentido atomizadamente, a partir da decodificação, cuja leitura se resume a apreender o sentido convencionalizado, dicionarizado. A interpretação ocorre quando se pode atribuir um sentido ao texto, levando em conta apenas o contexto, as ligações entre os enunciados que compõem a textualidade.

Quanto à interpretação e ao intérprete, eis o que se passa, segundo Orlandi:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 2012, p.9).

O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá reproduzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz (ORLANDI, 2008, p. 117).

Interpretar é, portanto, retirar informações explícitas do texto, sem considerar a relação do mesmo com o sentido sócio-historicamente determinado.

A compreensão vai além disso, pois para compreender “*é preciso ir ao contexto da situação (imediato e histórico)*” [...], “*é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido.*” (ORLANDI, 2008, p. 117)

Segundo Orlandi (2008), “no seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete,” e penso, então, que cabe à escola propiciar ao aluno condições para que se produza a compreensão. “A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” [...] (ORLANDI, 2008)

Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. Compreender, então, é expor o leitor à opacidade do texto, à ideia de que o sentido pode ser outro.

Assim sendo, desenvolvemos esta prática pedagógica com o objetivo de valorizar as experiências e vivências dos alunos de EJA com outras leituras; e, a partir dessas histórias trabalhamos textos que significassem para compor um arquivo de leitura. Este projeto toma o sujeito, o texto e/o discurso como objeto de análise nas/das práticas de leitura.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro trata do local em que a prática de leitura foi realizada, o CEJA José de Mesquita, e expõe o Projeto Político Pedagógico que serviu para nortear a descrição das condições físicas e

pedagógicas em que se situam os alunos/leitores participantes do projeto. As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também foram suportes na composição do perfil da escola quanto a sua estrutura física e os seus pressupostos pedagógicos e metodológicos. Além disso, foi abordada a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso e a organização da escola em relação ao tempo escolar e ao currículo de EJA.

O segundo capítulo aborda a leitura na perspectiva discursiva, de acordo com os estudos desenvolvidos por Orlandi. Fazemos uma reflexão sobre a prática de leitura que acontece no espaço escolar, levando em conta o leitor que efetivamente se encontra nas salas de aula dos CEJAs, especificamente os do 1º Ano do 2º Segmento.

No terceiro capítulo, realizamos a descrição da atividade prática. São apresentados recortes das histórias de leitura dos sujeitos de EJA, bem como análise desses recortes vinculando o processo vivenciado pela prática à teoria que sustenta os elementos observados e analisados.

Nas considerações finais expomos o que o desenvolvimento deste projeto trouxe de significativo para nossa prática pedagógica, o que foi realizado e o que ainda é possível ser desenvolvido.

Os textos trabalhados nesta prática pedagógica se encontram nos anexos e gravados em CD. Também as histórias de leitura dos alunos que participaram do projeto estão gravadas em DVD, anexado a este trabalho.

* Daqui em diante, para Centros de Educação de Jovens e Adultos usaremos a abreviação CEJAs. Para Projeto Político Pedagógico doravante será chamado por sua abreviação de uso corrente PPP. E para Orientações Curriculares de Mato Grosso doravante escreveremos a abreviação de uso corrente OCs.

2. A ESCOLA E A LEITURA

2.1 - Centro de Educação de Jovens e Adultos José de Mesquita

A finalidade deste capítulo é contextualizar o Centro de Educação de Jovens e Adultos José de Mesquita (CEJA), no qual este projeto foi desenvolvido e no qual atuo como professora de Língua Portuguesa desde fevereiro de 2008, ano em que os CEJAs foram criados e várias escolas estaduais que ofereciam a EJA no período noturno foram fechadas em decorrência do alto índice de abandono de alunos.

O Centro iniciou suas atividades em 2008, na Escola Estadual José de Mesquita, localizada na Rua Barão de Melgaço, nº 945, Bairro Porto, nas proximidades do atual endereço. Baseado no Decreto nº 1158 de 11 de fevereiro de 2008 foi criado o CEJA Paulo Freire, por representar um nome de luta pela educação de qualidade que deve ser destinada a alunos adultos. No mesmo ano, através do Decreto nº 1533 de 21 de agosto de 2008, passou a se chamar CEJA JOSÉ DE MESQUITA, devido às manifestações da comunidade escolar, que, pelo centro estar fixado no prédio da Escola Estadual José de Mesquita, entendeu que o CEJA deveria levar o nome da Escola, revogando a portaria da criação do CEJA Paulo Freire. Dividiam o espaço físico desta escola duas instituições públicas, havendo, portanto, duas administrações. Nos períodos matutino e vespertino, funcionava o Ensino Médio, com a administração do Colégio José de Mesquita; e nos períodos vespertino e noturno, funcionava o Centro de Educação de Jovens e Adultos com a modalidade EJA. Mas em 13 de janeiro de 2009, devido a manifestações da comunidade escolar pela não terminalidade da Escola José de Mesquita, e considerando a medida liminar proferida na Ação Civil Pública nº 583/08, em trâmite na 1ª Vara Especializada da Infância e da Juventude da Comarca de Cuiabá foi determinada a anulação do Decreto nº 1533/2008. Em 09 de fevereiro de 2009, através do decreto nº 1820 o CEJA José de Mesquita foi estabelecido como unidade escolar e passou a funcionar em outro prédio. Em 17 de março de 2010, através do decreto nº 2444, o Centro de Educação de Jovens e Adultos José de Mesquita passa a funcionar na Rua Ladário, nº 233, no bairro Cohab Nova, na cidade de Cuiabá, MT, no prédio da Escola Estadual Marechal José Machado Neves da Costa. Nesta escola, funcionam duas modalidades de ensino; no matutino, os

três Ciclos de Formação Humana (Terminalidade); no vespertino, o Programa Mais Educação; e, no vespertino e noturno, a modalidade de EJA.

O Centro está localizado em uma região comercial: oficinas mecânicas, vidraçaria, autoelétrica, autopeças, mercados, loja de materiais de construção, postos de combustível, serralheria, gráficas, e outros comércios. Próximo à escola há uma grande área de preservação ambiental denominada *Campo do Bode* e, ao lado deste em direção leste, está o Centro de Abastecimento de frutas, verduras, legumes, carnes e outros alimentos, denominada *Feira do Porto*.

A maioria dos alunos matriculados trabalha nesses estabelecimentos comerciais ou presta serviços domésticos nas residências dos bairros no entorno da escola. Um número pequeno de alunos reside no bairro da escola, a maioria mora em bairros subjacentes, por isso os meios de locomoção variam entre ônibus e moto ou a pé; poucos alunos vêm à escola de carro próprio. Há trabalhadores da construção civil, trabalhadores formais em grandes empresas de construção, donas de casa, empregadas domésticas e, ainda, autônomos. Alunos adultos com uma extensa jornada de trabalho, pertencente à classe trabalhadora, com família constituída, que não tiveram acesso à escola e ou alfabetização, na idade "própria", ou jovens trabalhadores, que ainda moram com os pais e não deram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Estão ainda localizados nas proximidades, o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), a escola José de Mesquita que atende a alunos do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, e a Universidade de Cuiabá (UNIC - Barão).

Segundo MELLO (2014),

O fato de se ter relativamente próximo dos CEJAs um CEFAPRO poderia contribuir com a formação continuada dos professores, assegurada como uma das prioridades dos Centros. Entretanto, ainda não há parâmetros acerca do perfil do educador da EJA no Brasil. Esta realidade é consequência da ausência de políticas públicas oficiais, responsáveis pela quase inexistência de cursos de formação inicial com habilitação em EJA. Essas políticas ainda precisam ser construídas, o que demandará iniciativa e criatividade da parte dos envolvidos. Portanto, quando pensamos em formação inicial e continuada de professores para atuarem na modalidade EJA,

ainda temos muitos obstáculos a serem vencidos (MELLO, Ângela 2014).

Em 2014, o Centro José de Mesquita também atendia duas outras escolas onde havia salas anexas, nos Bairro Santa Laura, na escola Juarez dos Anjos, distante 20 km da Sede; e na EMEB Jesus Criança, no Bairro Nova Esperança, distante 20 km da Sede. Nesse ano, 34 professores, dentre eles 10 eram efetivos e 24 eram contratados, atendiam 1.317 alunos, totalizando 27 salas de aula. Faziam parte do quadro de funcionários: a diretora, 1 técnico de informática, 1 técnico de Laboratório de Ciências, 2 técnicos na biblioteca, 5 técnicos na Secretaria, 1 secretária, 1 coordenador pedagógico, 1 coordenador para cada área do conhecimento e um professor Integralizador, responsável pelas turmas das Salas Anexas.

Em 2015, atendem os 762 alunos, 15 professores, dentre eles 06 são efetivos e 09 contratados; uma diretora, 1 técnico de laboratório de ciências, 2 técnicos na biblioteca, 5 técnicos na Secretaria, 1 secretária, 1 coordenador pedagógico e 1 coordenador para cada área do conhecimento. Os coordenadores de área e pedagógico trabalham uma noite por semana na Sala Anexa EMEB Jesus Criança, pois não foi concedido um professor Integralizador, tendo em vista a redução de uma Sala Anexa e do número de alunos. Também não há técnico de informática.

Podemos verificar que a política de **criação** dos CEJAs não está disponível a todos, pois há lugares em que não foram “construídos” espaços específicos para a modalidade EJA, sendo determinado que alguns Centros assumam turmas em outros bairros.

O CEJA José de Mesquita oferta o 1º segmento com turmas de 1º e 2º ano, que corresponde à alfabetização; 2º segmento com turmas de 1º e 2º ano, e o Ensino Médio com turmas de 1º e 2º ano. O aluno que iniciar seus estudos na EJA pode concluir todas as etapas escolares em 6 (seis) anos. Também foi criado em 2008, o PROEJA, Programa de Integração da Educação Profissional Técnica em Nível Médio, Técnico em Administração, apresentando disciplinas do núcleo comum e disciplinas técnicas.

O espaço físico desta Instituição de Ensino é composto de 15 salas de aula, 1 sala de professores, com 2 banheiros (masculino e feminino), 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala de laboratório de informática, 1 laboratório de

ciências, 1 sala de informática para Exame on-line, 1 secretaria, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 biblioteca, 1 sala de multimeios, 1 cozinha, 1 cantina, 1 área coberta com mesas que serve como refeitório, 1 lavanderia, 6 banheiros masculinos e femininos, sendo 2 na quadra poliesportiva e 1 para portadores de necessidades especiais, 1 sala para materiais esportivos, 1 depósito para ferramentas e 1 auditório que comporta 60 pessoas.

2.2 - Proposta pedagógica e projetos de leitura do CEJA José de Mesquita

A proposta curricular da educação de jovens e adultos de acordo com o PPP está pautada em uma educação voltada para a formação na qual os alunos possam aprender permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais. (PPP, 2014, p. 3)

Diante disso, é proposta do CEJA José de Mesquita adequar-se a formas de organização sugeridas pelas Orientações Curriculares, flexibilizando o tempo escolar, criando situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, não com a finalidade de suprir e de compensar a escolaridade para aqueles que foram excluídos do processo escolar e do acesso aos bens culturais que essa escolarização poderia ter lhes proporcionado, mas com as funções: **reparadora, equalizadora e qualificadora.**

Tais funções, segundo o PPP, devem possibilitar aos sujeitos jovens e adultos a restauração do direito a uma escola de qualidade que foi negado durante a infância, garantir a igualdade de oportunidades a trabalhadores e outros segmentos sociais de inserir-se no sistema educacional, possibilitar maiores condições de acesso e permanência na escola; além de proporcionar a todos os alunos a atualização de conhecimentos ao longo da vida. “Estas, em síntese, devem garantir uma formação de qualidade para o acesso e o exercício da cidadania, reconhecendo a igualdade e a individualidade de todo ser humano” (PPP, 2014, p.29).

Para atender essa proposta, o ano letivo é estruturado em três trimestres e os cursos estão organizados sob a forma presencial por área do conhecimento e por disciplinas (para alunos oriundos do exame supletivo).

A matriz curricular está organizada por Área do Conhecimento, sendo elas: A área de **Linguagem seus códigos e suas Tecnologias**, composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e/ou Língua Inglesa, Artes e Educação Física; a área de **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, composta pelas disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia; a área de **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, composta pelas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática.

Na organização pedagógica do CEJA José de Mesquita, todas as áreas possuem a mesma carga horária de aulas e as atividades realizadas pelos professores estão divididas entre: estudo por área do conhecimento, estudo por disciplina, registro no diário eletrônico, Sala de Educador, planejamentos individual e coletivo, oficinas pedagógicas, plantões, atividades culturais e aula presencial.

No planejamento coletivo, no estudo por área do conhecimento e no estudo por disciplina, os professores, juntamente com a coordenação de área, definem temas e conteúdos a serem trabalhados com os alunos, além de (re) avaliar o planejamento aplicado ou em curso.

Nessa organização também são desenvolvidos projetos pedagógicos incentivados pela gestão, que investe em atividades culturais para proporcionar ao estudante momentos de aprendizagem e contato com diferentes materialidades. As equipes, em áreas diferentes, elaboram projetos. Independentemente desta organização, todos os professores participam do desenvolvimento desses projetos, contribuindo para a realização das tarefas. Alguns projetos são aplicados por todas as áreas, outros são aplicados por uma área, dependendo se o assunto pode ser desenvolvido por todas as áreas ou se diz respeito a uma, em específico. Os seguintes projetos apresentam edição todos os anos: *Mostra Literária*, *Cuiabá em Cena*, *Vila Bela da Santíssima Trindade*, *Vem Caminhar Conosco*.

A coordenação propôs discussões sobre a necessidade de leitura de livros, as quais foram iniciadas nos momentos de estudo da Sala de Educador, após as queixas de alguns professores de que os alunos não “sabiam” ler.

A partir da leitura do livro *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas* (Neves, Souza, Schäfer, Guedes, Klüsener. Orgs. 2007) que discute a responsabilidade de ensinar leitura, iniciamos leituras sobre o tema, observando os dizeres dos autores: “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um

estudante, que é responsabilidade da escola” (2007, p. 17), a equipe docente optou por iniciar um projeto de leitura de livros literários. Para desenvolver o projeto, cada equipe da área de conhecimento escolhe obras para serem lidas nas aulas e desenvolve atividades de leitura.

O projeto *Mostra Literária*, criado em 2012, com o intuito de trabalhar leitura de livros literários, é uma atividade realizada por todas as áreas. O projeto foi criado a partir da necessidade de ofertar livros aos alunos e incentivar o empréstimo de títulos da biblioteca, havendo também a necessidade de divulgação do acervo. Nenhum trabalho específico de leitura era desenvolvido para movimentar a biblioteca pelos responsáveis por esse espaço de leitura. Apesar de a nossa escola trabalhar por área do conhecimento, a leitura de livros cabia unicamente aos professores de Língua Portuguesa, pois não havia tempo nem para a aplicação do conteúdo, reclamavam alguns professores.

O objetivo da *Mostra Literária* é desenvolver práticas de leitura e escrita nas Oficinas Pedagógicas para incentivar o prazer e o interesse pela leitura no contato com obras literárias e a partir delas produzir: peça teatral, mural de textos, apresentação musical e dança, filme: curta-metragem, encenação, dramatização, paródia, cordel, declamação de poemas, narração de história, documentário.

Como não há a participação efetiva dos alunos nos planejamentos e na escolha dos livros que serão lidos, fica claro que há apenas a voz dos professores e da equipe técnica nas práticas de leitura a serem realizadas, garantindo a imagem de que ao professor é dado o direito da tomada de decisão do conteúdo a ser trabalhado e do livro que será lido, e que a “missão da escola é de *transmitir* o conhecimento, a informação científica” (Bolognini, Pfeiffer, Lagazzi. *Orgs.* 2009).

Dentre as atividades são realizadas, juntamente com os alunos, produções para apresentação da obra na Mostra Literária, evento que acontece uma vez ao ano com a participação de toda a comunidade escolar.

Embora cientes da necessidade de trabalhar com leitura no cotidiano das aulas, este projeto foi criado para suprir uma falta: a de que os alunos não leem livros. O projeto é uma tentativa de incentivar os alunos a lerem obras adquiridas pela biblioteca da escola e, também, de ofertar eventos culturais e conduzir tanto alunos quanto professores a participarem desses eventos, como sugere as diretrizes do Centro José de Mesquita, no PPP:

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA, **as relações entre cultura, conhecimento e currículo**, oportunizam uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar **o universo cultural do educando** – e, sua função antropológica - que considera e valoriza a produção humana ao longo da história. (negrito nosso). (PPP - CEJA José de Mesquita, 2014, p. 5)

Apesar deste movimento para a leitura de livros e a participação em eventos culturais, não apenas os ofertados pela cidade, mas também, e, principalmente, os produzidos e realizados na escola, e de todas as turmas apresentarem atividades culturais na Mostra Literária, há um número de professores e alunos que sequer leem o livro, objetivando apenas uma tarefa de avaliação (prova) ou reprodução no recontar a história do livro, sem preocupação com outros sentidos que a leitura poderia oferecer. Isso confirma que várias edições de um projeto não garantem a formação de leitores, tampouco há mudança na forma de ler, isto é, mantém-se a leitura do texto seguida pelo exercício da ideia principal do texto ou leitura que gira em torno do enredo do livro.

A noção de “prova”, segundo Horta (2003) “é estabelecer as bases jurídicas que legitimam um sentido mas é também experimentar, sentir o saber.” Nessa atividade de leitura de livros, esse último sentido está silenciado, pois não se está experimentando sentidos, os alunos não estão sendo expostos às situações do dizer com seus muitos efeitos. Ficando, assim, segundo Orlandi (2003, p.24) no “provar” como atestação da validade de interpretação.

Outro projeto desenvolvido pela escola é o *Cuiabá em Cena*. O objeto de pesquisa desta atividade é a leitura dos monumentos históricos de Cuiabá, ao longo de sua ocupação, tendo como metodologia pesquisa de campo, ensaio fotográfico com estudo bibliográfico e socialização dos resultados na Mostra Literária.

O projeto *Vila Bela da Santíssima Trindade* tem como objeto de pesquisa as manifestações culturais histórico-geográficas da cidade de *Vila Bela da Santíssima Trindade*. A metodologia utilizada é a pesquisa de campo, com estudo bibliográfico e socialização dos resultados na Mostra Literária, na escola.

O projeto *Vem Caminhar Conosco* tem como objetivo desenvolver um programa aeróbico, numa abordagem lúdica, visando à qualidade de vida e reflexão sobre a importância de se preservar o meio ambiente. Integra atividades físicas desenvolvidas na escola, aula sobre nutrição e culmina com caminhada que

acontece na Chapada dos Guimarães ou Morro de Santo Antônio, em Santo Antônio de Leverger, com retirada do lixo encontrado no caminho.

Outras atividades acontecem na escola, tais como: oficinas de pintura, culinária alternativa, confecção de colares, rotinas administrativas, confecção de caixas para presente, café filosófico, olimpíadas, coral, confecção de revista. O baixo número de alunos participantes frustrou a organização, já que não era um trabalho intelectual, mas atividades manuais e fogem ao que os alunos queriam com mais urgência que era aprender a ler e a escrever.

Realizamos, também, as seguintes comemorações tradicionais com a participação de toda a comunidade escolar: Festa do Dia das Mães, geralmente com oficinas ou palestras; Almoço Cuiabano, para comemorar o aniversário de Cuiabá, com várias apresentações; Festa Junina, com a tradicional Procissão em homenagem ao Senhor Divino (tradição portuguesa em que o social e o religioso uniam as famílias cuiabanas), São Benedito, São João e Santo Antônio, com a tradicional e simbólica “lavada” de São João, e “Chá com bolo”, com apresentação de Quadrilhas e danças de Cururu e Siriri; Homenagem aos Estudantes; Festa do Dia dos Pais, Homenagem aos Professores, sempre com produções orais e escritas de poemas, músicas e desenhos para apresentação ao público presente.

O modelo de organização nos Centros de EJA é trimestral. Nessa forma a atribuição de aulas e turmas acontece três vezes ao ano. As turmas em que o professor desenvolve atividades varia de acordo com a organização das áreas e o número de alunos. O professor que aceita atribuir aulas nos CEJAs deve disponibilizar, no mínimo, dois períodos para cumprir a carga horária e participar de todas as fases do planejamento cujas atividades são realizadas na escola.

Trabalhamos com a turma escolhida para o desenvolvimento deste projeto, no 1º trimestre de 2014. A lista era formada por 35 alunos, mas 10 (dez) alunos, efetivamente, frequentavam as aulas da Área de Linguagem. Como a aplicação desta prática aconteceu no 3º trimestre, os alunos estavam cursando a área de Humanas. Fomos convidá-los para participar do projeto em outubro de 2014 e apenas 5 (cinco) alunos faziam parte da sala. Desses, 2 (dois) não puderam fazer parte do grupo. Participaram do projeto, então, 3 (três) alunos. Esses números revelam que a criação dos CEJAs garantiu o ingresso, mas não foi suficiente para a permanência dos alunos na escola e a formação na Educação Básica.

Quando o trimestre letivo é iniciado, são realizadas atividades de sondagem para verificar a possibilidade de aplicação dos conteúdos registrados no Plano Político Pedagógico ou de adaptação dos mesmos, de acordo com o conhecimento do aluno. A proposta da escola, após a sondagem, é possibilitar aos alunos contato com o maior número de textos de diferentes gêneros para leitura e interpretação. O trabalho com a estrutura gramatical dos conteúdos listados no PPP, citados a seguir, não é prática comum de todos os professores de Língua Portuguesa.

Conteúdos para o 1º ano do 2º Segmento

Eixo: Trabalho, Cultura e Tempo

Temática: Identidade e Cultura

Conteúdos:

- Fonema e letra;
 - Encontro consonantal, dígrafo e encontro vocálico;
 - A sílaba e sua estrutura;
 - Noções básicas sobre classes de palavras: substantivo, adjetivo e pronome;
 - Noções de concordância nominal;
 - Noções sobre acentuação gráfica e pontuação;
 - Texto narrativo: elementos da narrativa e elementos da história;
 - Bilhete, fábula, anedota, história e convite;
 - Texto instrucional: Receita;
 - Jogral;
 - Texto expositivo: esquema e acróstico;
- (PPP CEJA José de Mesquita, 2014, p.48)

Na previsão de atendimento de ensino, referentes ao Segundo Segmento, o CEJA terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, que consideram os conteúdos como meios para que o educando possa produzir bens culturais, sociais, econômicos e deles usufruírem (PPP CEJA José de Mesquita, 2014, p.18).

Também de acordo com o documento, a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como eixos principais Trabalho, Cultura e Tempo, quando recuperam a cotidianidade do lugar onde moram, as relações de trabalho, de cultura e de lazer. Esses eixos desdobram-se em diferentes temas geradores para o primeiro e segundo segmentos. Os temas trabalhados no segundo segmento são Identidade e Cultura, e a partir desses desdobramentos é que os conteúdos são

pensados e escolhidos, apesar de alguns professores seguirem rigorosamente os conteúdos listados no PPP.

Sobre o conteúdo a ser aplicado, o documento diz que “ao pensar na organização dos conteúdos, o educador deve priorizar aqueles que possam ter significado real à vida dos educandos” (Ibidem, p. 30). Observando as considerações feitas no PPP sobre os conteúdos a serem aplicados e o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e nas OCs, a lista de conteúdos não corresponde ao que se espera de uma educação de qualidade e não observa a realidade dos alunos, mostrando inadequação curricular, numa visão reducionista e fragmentada da EJA. Se se quer uma escola inclusiva, autônoma e não reprodutora, e principalmente, uma escola em que se pretenda legitimar o conhecimento construído ao longo da vida, não se pode encaixar o conteúdo de outra modalidade ao ensino de EJA.

O PPP afirma que

[...] a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias fundamenta sua ação pedagógica em alguns princípios para se buscar uma aprendizagem significativa, entendida como a aproximação entre o conhecimento do educando e o construído ao longo do tempo, não perdendo de vista que os mesmos estão inseridos numa cultura e expressam uma aprendizagem social regida por uma organização política e social [...] (PPP CEJA José de Mesquita, 2014, p.39)

Seguindo o eixo: Trabalho, Cultura e Tempo, e a temática: Identidade e Cultura, determinados pelo PPP, os temas e textos são escolhidos pelo professor e pela equipe da área, não havendo participação dos alunos nas escolhas dos temas e assuntos que seriam desenvolvidos em sala. O trabalho que desenvolvíamos com textos em sala de aula obedecia à seguinte sequência: leitura silenciosa, a segunda leitura era realizada oralmente pela professora, a terceira era o exercício de leitura em voz alta, feita pelo aluno, para trabalhar questões de vocabulário, perguntas, cujos exercícios giravam em torno das ideias do autor. Apesar de vários textos serem trabalhados, na maioria das aulas, os exercícios eram os mesmos: leitura silenciosa, leitura oral, vocabulário, perguntas que envolviam pouca inferência ou apenas transcrições de informações; os objetivos geralmente não variavam, não havendo, dessa forma, preocupação com as condições de produção, com o contexto histórico-social, nem com a história de leitura do sujeito-leitor-aluno de EJA.

No início do ano letivo de 2014, observamos as dificuldades apresentadas pelos alunos da turma de Primeiro Ano do Segundo Segmento em reconhecer o código para ler as palavras. Chegamos à conclusão que alguns conteúdos que constam no PPP seriam inviáveis naquele momento, para aquela turma, não sendo coerentes diante das necessidades de leitura. O planejamento desenvolvido no trimestre nos encaminhou para atividades de oralidade sobre a história de vida dos alunos. Os relatos sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho, na escola, ou na falta dela, sobre a educação recebida, a infância, a família pela qual são responsáveis, e as perspectivas de um futuro profissional promissor por meio da leitura e escrita, o (re) ingresso na vida escolar e o desconhecimento de conteúdos básicos do programa de língua portuguesa, conduziram-nos a pensar um projeto de leitura em que seriam valorizados os saberes construídos pelos alunos, “não excluindo a relação do aluno com outras linguagens e a sua prática de leitura não-escolar”. (ORLANDI, 2008)

Embora o PPP sugira que sejam valorizados os diferentes tempos necessários à aprendizagem, considerando a diversidade cultural e as experiências socialmente construídas, o tratamento metodológico dado ao projeto pedagógico da escola não considera como ponto de partida as experiências de leituras, desconsiderando também as condições de produção dos alunos.

No item seguinte, abordaremos as orientações curriculares de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos, sob alguns pontos que orientam as práticas pedagógicas e definem um redimensionamento da oferta escolar estadual para sujeitos de direito não escolarizados na infância, a quem o Estado, a partir de sua política pública, coloca-se com o dever de atender,¹ observando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, mencionados no início deste capítulo.

2.3 - Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos

¹. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação (2013, p.344-348), seguem o que rege o Art.205, da Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 2011, p.136).

As Orientações Curriculares de Mato Grosso, implantadas em 2010, é um documento que configura a criação de políticas públicas educacionais específicas para Mato Grosso nas modalidades da educação básica com referenciais teóricos que abordam conteúdos educacionais de maneira geral e específica, sendo organizadas por área do conhecimento, considerando o ensino fundamental, médio e as especificidades de EJA, ensino médio integrado, PROEJA, educação indígena, educação do campo e educação especial.

O documento apresenta proposta para a EJA, justificando, pois, que há uma necessidade de viabilizar programas que possibilitem aos educadores de Mato Grosso desenvolverem ações de maneira a promover o acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos. Assim,

Os objetivos do trabalho pedagógico na EJA não são apenas de levar ao estudante alguns conteúdos clássicos formais. Precisam incorporar possibilidades de os conteúdos contribuírem para ações concretas que os estudantes devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar a própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. Isso significa que alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para a formação social dos estudantes, isto é, sua ação sobre o mundo. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o saber enciclopédico, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta formação, sem que isso signifique algum tipo de minimização (OCs, 2010, p.179).

Na tentativa de contrapor-se à lógica política da exclusão, o governo realizou vários programas de ensino nas diversas modalidades da Educação Básica. Dentre eles, destacamos a criação das Orientações Curriculares de Mato Grosso, que segundo o governo, vem contribuir para a conformação de uma política de estado, favoráveis aos sujeitos jovens e adultos cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente.

É preciso, então, rever as práticas curriculares para superar a ideia de que a EJA atende aqueles que não se escolarizaram, repondo conteúdos e concepção de escola para crianças, o que significa infantilizar os sujeitos da EJA. Sendo a educação um direito de todos, o Estado deve garantir, em qualquer tempo e em qualquer idade, o direito de aprender por toda a vida, o que implica em abarcar conhecimentos não formalizados pelos currículos escolares. É necessário, então, que se valorize os saberes construídos ao longo da história de leitor, em outras

palavras, a política de EJA não pode ignorar a diversidade de características identitárias que formam os sujeitos jovens e adultos.

Numa tentativa de ampliar e ao mesmo tempo especificar o atendimento aos alunos jovens e adultos foram criados os Centros de EJA. Sobre eles discorreremos no subitem abaixo.

2.4 - Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

A criação dos CEJAs em Mato Grosso foi pensada, de acordo com os documentos, numa perspectiva de construção coletiva para uma EJA de qualidade. Um dos motivos de implantação dos Centros se deu pela ausência de escolas com proposta pedagógica adequada ao perfil do público da EJA.

A implantação dos Centros de EJA impôs à Escola de EJA outro modelo de Currículo, trazendo o sistema de ensino por Área do Conhecimento. Foram criados vinte e quatro (24) CEJAs em Mato Grosso, sendo quatro (4) em Cuiabá.

De acordo com as Orientações Curriculares de Mato Grosso,

Os CEJAs – espaço de referência para estudantes jovens e adultos – foram aprovados pelo Decreto Estadual nº 1123 de 2008, sendo admitida, pelo Art. 4º, a oferta do modo de atendimento Presencial por Área de Conhecimento e Fase ou Por Disciplina. Sendo assim, pela novidade que constituem, e com vistas à expansão, os CEJAs oferecem condições mais adequadas às exigências de atendimento aos estudantes da EJA. (MATO GROSSO, 2010, p.214)

Segundo as OCs, os Centros têm autonomia para definir uma proposta pedagógica diferenciada, voltada para as especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores e criar novas formas de promover a aprendizagem fora dos limites da organização tradicional. Assim, o Projeto Político Pedagógico deve promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas.

Os CEJAs, nos documentos, são considerados espaços que possibilitam aos alunos o desenvolvimento de capacidades como pensar, ler, interpretar, compreender a sociedade em que vivem e reinventar o seu mundo, por meio de atividades reflexivas, respeitando as diferenças e especificidades da realidade de cada um. Observamos o que os documentos registram sobre as especificidades dos alunos jovens e adultos:

Os CEJAs trazem aos educandos da Modalidade um novo sentido de educação, que propicie tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada um. Nos Centros, cada educando tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que melhor lhe convém (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

As atividades desenvolvidas pelos profissionais docentes devem possibilitar a mediação entre o aluno e o saber, de forma que este assimile os conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social.

Nesta visão, a organização pedagógico-curricular do CEJA deveria priorizar a função do trabalho na vida humana e a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem desses alunos, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características.

Sobre isso é importante lembrar que

O reconhecimento de tempos e espaços indispensáveis aos aprendizados e sujeitos da EJA é um dos principais sustentáculos dos Centros. Sua estrutura pedagógica apresenta várias formas de atendimento, favorecendo múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica junto aos educandos, tais como aulas na turma de origem, atendimento individualizado em plantões de professores, oficinas pedagógicas e aulas culturais (MATO GROSSO, 2010, p. 214-215).

Considera-se, assim, que os CEJAs estruturam-se com proposta pedagógica inovadora, para atender jovens e adultos, de modo a assegurar o direito de todos à educação.

Um aspecto fundamental a se considerar na escola para o ensino de leitura a alunos de EJA é pensá-lo sob a perspectiva discursiva. “Isso significa inscrever na memória discursiva do contexto escolar outros sentidos para os modos de ensinar a ler” (SILVA, 2009, p.38). E, nos diz, ainda que

O trabalho com a leitura sob o olhar discursivo chama a atenção para os processos de produção de sentidos, e possibilita pensar a não unidade dos sentidos. Esse modo de ler considera os dizeres inscritos na memória discursiva, mas também abre espaços para a interpretação do aluno e do professor não se limitem à repetição dos sentidos preestabelecidos para os seus objetos de leitura. A interpretação é um lugar que lhes permite atuar como produtores de sentidos na leitura e na autoria (SILVA, 2009, p.38).

Refletindo sobre a implantação desses espaços de ensino, vimos que o direito à alfabetização, à continuidade e a conclusão dos estudos, ainda hoje, não passam de estratégias políticas para executar planos, metas e propostas de ensino que mudam a cada novo governo.

No capítulo a seguir abordaremos a leitura na perspectiva discursiva. O texto aponta os pressupostos teóricos em que esta prática pedagógica se inscreve, considerando as condições de produção que compreendem os sujeitos e as situações.

3. - *EU ERA CEGO: A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: UMA FUNÇÃO SOCIAL E POLÍTICA*

Eu era cego é o dizer que escolhemos para iniciar esta reflexão sobre leitura e o que esse *dizer* organiza. Orlandi (2012, p. 57) diz que na perspectiva discursiva interessa o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas: a sua materialidade.

Segundo Orlandi (2013) para que a relação da ordem simbólica com o mundo faça sentido é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é a **discursividade**.

Para a autora o sentido é assim uma relação do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Sendo assim não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem discurso. E não há sujeito sem ideologia, pois ela é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Partindo dessa perspectiva, para pensarmos a ideologia, pensamos a interpretação.

Assim, segundo Orlandi (2013)

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (o interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos (Orlandi, Eni. 2013, p.47-48).

Partindo das suas condições e da relação com a memória o *Eu era cego* significa muito sobre a falta de acesso à leitura, indicando, principalmente, que o ato de ler não está disponível a todos. Segundo Silveira (2013), essa falta configura um dos instrumentos de manutenção das desigualdades sociais. O aluno que produziu o

enunciado *Eu era cego* o fez da condição de leitor que traz a memória do não leitor, afetado pela língua e pela história. Seu gesto de interpretação produziu o efeito de sentido que retrata essa condição de (não) leitor, e assim, o sentido de leitura em sua vida, ao dizer que passou a enxergar, somente após ter ingressado na escola e aprendido a decifrar o código escrito nas fichas de descrição dos trabalhos que deveria realizar na empresa onde atua, considerando-se cego porque era analfabeto².

Vieira, em *Alfabetização, escrita e colonização* diz que

O indivíduo é reconhecido e se reconhece como “analfabeto” através de uma identificação construída em uma exterioridade discursiva - a memória do dizer da escrita – que se projeta para dentro e para fora deste mesmo sujeito, configurando-o de forma a excluí-lo de uma sociedade que se organiza e se legitima pela escrita (Vieira, Mariza da Silva, 2001, p-141).

Nesse sentido, podemos pensar a alfabetização, tomada por Vieira,

Como um rito de passagem do sujeito já-falante para um novo espaço-tempo de produção de linguagem que, embora referido necessariamente a uma língua falada, possui sua estrutura e funcionamento discursivo próprio. Trata-se de uma prática em que o sujeito apropria-se - ou não - de um objeto histórico e simbólico – a escrita alfabética - para exercer as funções de leitor e de autor em meio a textualidade já existente, que organiza e administra uma sociedade dada, ao construir as suas instituições através de processos discursivos próprios (Vieira, *Alfabetização: sujeito e autoria*, 2000)³.

A autora prossegue dizendo que esse processo não acontece igualmente para todos, e que “a exclusão pode se dar tanto de forma absoluta - quando o indivíduo não tem acesso à escola -, cujo fato se deu na vida do aluno Gonçalo, que aprendeu as convenções da escrita aos 59 anos, época de seu ingresso na escola; - “quanto de forma graduada pelos diferentes leitores e autores que a escola produz”. Exemplificamos esta exclusão com a história do aluno Adenir, cuja alfabetização aconteceu, na escola, aos 7 (sete) anos, e com 10(dez) anos ainda cursava a 2ª série. Com 12 anos, quando cursava a 4ª série, abandonou a escola, disse que não

². Ver análise completa na tese de doutorado de Mariza Vieira da Silva “História da Alfabetização no Brasil: a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização”, sobre alfabetização-analfabetismo (1998).

³. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000.

conseguia “aprender” os conteúdos ensinados e tinha muitos erros ao escrever. Nessa época começou a trabalhar como servente, na construção civil. Este aluno voltou a estudar já na idade adulta, ingressando no 2º ano do 1º segmento, em 2013. Segundo Vieira (2000), o abandono “acontece pela natureza do próprio objeto a ser apropriado e da prática linguística e pedagógica que cria e estabelece os limites e possibilidades dessa apropriação”.

A Constituição Federal (2011), texto promulgado em 5 (cinco) de outubro de 1988, estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, como primeira meta, para a Educação, no art. 214, no inciso I, a “erradicação do analfabetismo” (p.139). Com vistas ao cumprimento do artigo 214, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014⁴, aprova para o decênio (2014-2024), o cumprimento de metas ainda não atingidas pela educação brasileira. Incluem-se, entre as metas, a de nº 5 (cinco), que visa a *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental* (p.58); e a meta nº 9 (nove) que projeta *eleva a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional* (p.68). Como podemos ver, desde a promulgação da Constituição Federal até hoje, o analfabetismo ronda os índices da educação brasileira, sendo necessário sancionar um novo PNE, com vistas na Constituição Federal, para fazer valer o direito à educação para todos, significando que o discurso a favor da educação não foi/é suficiente para resolver o problema do analfabetismo no Brasil.

Para assegurar o cumprimento das estratégias propostas na Lei 13.005, faz-se necessário considerar que o acesso à leitura e escrita é imprescindível para o exercício da cidadania, entendendo que por meio desse acesso, haverá o pleno desenvolvimento da pessoa, como está garantido pelo Art. 205 da Constituição Federal (2011, p.136). Compreende-se que, para que os direitos à educação sejam cumpridos, e, para que as metas, aprovadas e sancionadas em 2014, sejam postas em prática, é preciso esforço contínuo e ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.⁵

⁴. Ver texto completo da Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei publicada no Diário Oficial da União, Seção 1 (Ed. extra), de 26 de junho de 2014, p. 1-7.

⁵Art. 7º – PNE - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de

A leitura não pode ser reduzida a decodificações pontuais de signos, porque implica compreensão, visto que sentidos podem ser constituídos pelo leitor, antes da leitura propriamente dita, ou seja, antes de conhecermos o código escrito já fazemos leitura, como mencionado na introdução deste trabalho; o ato de ler favorece o acesso ao mundo da escrita, dos registros dos livros e, conseqüentemente, à cultura e a bens produzidos pelo homem.

Sobre o acesso à leitura e escrita, Silveira diz que

Ler e escrever possibilita a circulação cotidiana de homens e mulheres pelos ambientes sociais e culturais onde a palavra organiza as atividades ali desenvolvidas: ruas e avenidas, escolas, hospitais, bancos, supermercados, instituições públicas e particulares, teatro, cinema e tantas outras. Dito de outra forma, os indivíduos precisam estar alfabetizados e letrados para empregarem a leitura e a escrita nas suas práticas sociais. Quem ainda não possui essas condições torna-se interditado socialmente, sem autonomia para a sua circulação, dependente de um outro que possui essas habilidades (Silveira, Ivete. 2013, p.141).

Nesse sentido, a falta de acesso ao sistema de ensino e, por conseguinte, ao desconhecimento do código, tornou o Gonçalo de certa forma interditado, pois quando precisava saber que manutenção teria que fazer nas construções onde trabalhava, era dependente de um outro para ler na ficha os reparos que deveria realizar nas casas; ou pedia para um colega ler, ou se estivesse sozinho, “*cercava alguém na rua*” para fazer a leitura.

Para este aluno, aprender a ler significa circular com mais propriedade no espaço letrado pelo qual transita e do qual depende a sua sobrevivência – trabalho - significando, assim, a sua independência, pois não precisaria mais solicitar a outros lerem a ficha para poder fazer os reparos nas construções a que fora destinado.

O sujeito, pela leitura, integra-se à sociedade, tornando-se participante ativo dela. Dessa forma, de acordo com Zilberman (1982, p.16), a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade; portanto o fracasso na formação de leitores não somente provocará o insucesso escolar, mas também o social. A leitura ganha, assim, dimensão social e política.

Segundo Nunes (1994, p. 14), a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

Sabemos que os alunos de EJA passam a frequentar a escola com o desejo de aprender a ler e escrever, mas ao encontrar “uma leitura de sentidos constitutivos de formações discursivas diferentes da sua” (Orlandi, 2003), veem no seu modo de falar e escrever práticas consideradas erradas, endossadas pelo discurso de professores de que eles não sabem nada, falam tudo errado, não sabem escrever e não sabem ler.

Eu era cego produz efeito de sentido em uma relação do aluno com a aprendizagem do ato de ler, pois ao dizê-lo, refere-se ao fato de, após ingressar na escola, em uma classe de alfabetização de adultos, quando aprendeu o “*abecedário*”, “*deu conta*” de ler as instruções na ficha de trabalho, significando que a partir do (re) conhecimento do código escrito “*passou a ver a luz*”. Se tomarmos como exemplo o seguinte dizer escrito na ficha de trabalho do Gonçalo: “*Tomadas não funcionam perto do quarto, danificadas e sifão com vazamento*”, podemos verificar que não se trata apenas da transmissão de informação, pois, ao ler, o aluno não viu apenas uma mensagem, ele resolveu o problema, consertando as tomadas e trocando o sifão que estava com defeito. Isso significa que ele fez gestos de interpretação ao ler o enunciado, produzindo, assim efeitos de sentido (Orlandi, 2013), pondo em relação o dizer com sua exterioridade, com suas condições de produção.

É importante refletirmos sobre a questão anterior quando se pensa um gesto, na expressão um gesto de leitura. Segundo Orlandi (2003) baseada no dizer de Pêcheux (1969), “um gesto, na expressão gesto de leitura, é um ato a nível simbólico”. O que, para Orlandi (Ibidem) significa “dizer que um gesto de interpretação é uma intervenção no real do sentido.” Então, a interpretação “é a base mesma da definição do dizer. O dizer é interpretável. A interpretação é sentido que retorna: o dizer que se diz. E é assim que o repetível (o saber discursivo, sua memória) constitui o dizer.” (Ibidem)

Segundo Orlandi,

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São **efeitos de sentidos** que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (Orlandi, 2013, p. 30)

Pelo exemplo dado acima, podemos entender que ler não significa só fazer relações entre as palavras e os sentidos que elas provocam, significa mais do que decifrar o código que foi escrito nas fichas de trabalho, entregues para que o aluno realizasse reparos em residências, pelas quais a empresa em que ele trabalha é responsável; o ato de ler favoreceu a esse leitor não só o acesso à informação de que precisava para desenvolver sua atividade de cidadão-trabalhador, mas a compreensão, porque ao ler, executou a tarefa solicitada, havendo aí, produção de sentido.

E ainda, se pensarmos, ao invés de mensagem o discurso,

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.[...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (Orlandi, 2013, p. 21)

Os alunos de EJA querem aprender a ler e escrever, a fim de que possam circular com mais propriedade nos espaços letrados pelos quais transitam - no trabalho e na escola por exemplo. Há também outras necessidades que os alunos têm na sua vida e que a escola poderia ajudar a realizar, como, por exemplo, a vontade do aluno Gonçalo de fazer a carteira de motorista. À escola caberia, nesse caso, trabalhar com os textos exigidos para fazer esse documento. Nas aulas de Língua Portuguesa, as leis de trânsito seriam a materialidade de leitura.

A leitura e a escrita são importantes em todas as atividades na vida cotidiana desses alunos, como podemos observar na passagem abaixo: “... a *pessoa para fazer a carteira de motorista tem que saber ler e escrever*”.

Se um dos objetivos do aluno era ler para realizar sua atividade cotidiana, no caso ler as fichas de trabalho, sem depender de outros, o papel social da leitura foi cumprida e, conseqüentemente, o papel da escola.

Observando o que foi dito anteriormente, os conteúdos organizados no PPP, listados no primeiro capítulo, não atendem, então, as especificidades dos alunos de EJA, tendo em vista que são conteúdos que “infantilizam o adulto”, pois se referem a conteúdos que não tratam diretamente do real da vida de alunos adultos. Também podemos levar em conta que trabalhar a nomenclatura, as regras gramaticais, não é

suficiente para entender o funcionamento da linguagem. Segundo Possenti, (2005, p.54) “é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”, cabendo, assim, à escola, criar condições para o uso efetivo da língua, ofertando textos que utilizem as mais diversas linguagens.

Para esses alunos a escola tem um papel social e político, muito além do pedagógico. O aluno Adenir retornou à escola com o objetivo de concluir o Ensino Médio para ingressar em cursos profissionalizantes, pois quer tornar-se mestre de obras. Enquanto o aluno José Geraldo busca uma seguridade maior. A conclusão do Ensino Médio proporcionaria a ele um salário melhor em sua aposentadoria. Já para o Gonçalo, o objetivo era aprender a ler para não depender de um outro para ler as fichas de trabalho, acrescentado a esse sonho o de fazer a carteira de motorista.

Dessa forma, pensando e valorizando as experiências e vivências com outras leituras que não unicamente as exigidas pela escola, a partir de suas histórias, trabalhando com textos que significam para os alunos, pois se relacionam às suas experiências, tomamos para a discussão, a posição de Orlandi (2008) sobre a leitura ser uma questão pedagógica, social e linguística, não podendo deixar de haver integração entre elas.

A leitura é uma questão pedagógica, pois, na escola, deve ter o caráter intelectual, vinculando-a ao histórico-social, não representando apenas uma preocupação com a técnica, com o imediato. Para discutir a questão pedagógica, expõe a seguinte afirmação:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando à urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como a história particular de nossas instituições e de nossos programas (Orlandi, 2008, p.36).

A leitura é ainda uma questão social, pois Orlandi (Ibidem) aponta a necessidade de “criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do **conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas**” (negrito nosso).

Observando as práticas de leitura do leitor de EJA - que têm acesso a diferentes formas de saber - vivenciadas até aqui, sua história de sujeito, sua história de leituras, suas condições de produção, como poderíamos propor trabalhar somente com textos que circulam no livro didático ou transformar as aulas de leitura em aulas de gramática, seguindo uma lista de conteúdos, homogeneizando a leitura?

Ao falar sobre a distinção de classes sociais em sua relação com a escola e a leitura, a autora traz Pêcheux & Gadet (1983 *apud* Orlandi, 2008. p.36), pondo em prova o discurso da burguesia e apontando sua latente contradição: “O discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal da igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real”.

Sobre a questão social é discutido um “segundo tipo de reducionismo”, que é, segundo a autora, o da classe média. Reduccionismo esse que legitima apenas o conhecimento dominante, ficando os outros tipos vistos como um conhecimento menor, rebaixado. Isso implica em um não reconhecimento da luta de classes: “Quando se adere ao conhecimento legítimo, através do discurso que propõe o acesso necessário a ele, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de saber e a questão da resistência cultural.” (Orlandi, 2008, p.37)

Faz-se necessário, assim, de acordo com Orlandi (2008, p.37), “não se submeter a esse reducionismo, procurando uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo”, negando, portanto, a noção que a escola tenta passar de uma leitura homogênea, ou seja, tendo a classe média como seu único modelo.

A terceira questão diz respeito ao aspecto linguístico. Na perspectiva da análise de discurso, a definição de leitura vai além da questão de decodificação. Se assim fosse, para entender um texto bastaria dizer que o mesmo tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido, sem considerar o processo de sua produção, sua significação. Sobre esse reducionismo, Orlandi diz que

[...] não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como um produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer

que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (Orlandi, 2008, p. 38)

Se levarmos em conta os sujeitos, a ideologia, os diferentes discursos, a leitura polissêmica, as histórias da leitura do texto e, principalmente, as histórias das leituras do leitor, especificamente a história de leitura dos alunos de EJA, como se pretendeu neste trabalho, concordamos com Orlandi (2008) de que a leitura é compreensão, é produção de sentidos.

Na aplicação deste projeto defendemos que os conhecimentos e saberes trazidos pelos alunos não devem ser ignorados, ao contrário, este espaço de leitura procurou valorizar as aprendizagens e práticas não escolares dos alunos de EJA, não excluindo, assim, o fato de que eles convivem com diferentes formas de linguagem. Valemo-nos dos dizeres de Orlandi (2008) de que não há um “grau zero”, muito menos um “grau dez”, pois, segundo a autora, não podemos medir o início do aprendizado dos alunos e nem determinar o ponto máximo dessa aprendizagem.

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e as circunstâncias da enunciação que é o contexto imediato; no caso de *Eu era cego*, a aula de leitura, o aluno que diz, o momento de produção e o próprio dizer. Se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. No exemplo acima, o contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições, entre elas a escola, especificamente, os CEJAs, no modo como ensina ler e escrever, como organiza o currículo. E a história, a produção de acontecimentos que significam na maneira como só a escola é capaz de ensinar a ler, segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições sociais.

A memória é tratada como interdiscurso, quando pensada em relação ao discurso. O interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É o que a AD chama de “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (Orlandi, 2013, p. 31). Nesse caso, os sentidos convocados pelo aluno pressupõem que o

sujeito que não lê, é cego, e passa a enxergar quando se torna *conhecedor do alfabeto*, e esse conhecimento pode ajudá-lo a resolver sua vida prática.

Partindo do princípio de que os alunos trazem experiência de leitura e conhecem o código escrito, trazemos à discussão os trabalhos sobre o fato de que a leitura é produzida. A autora dirigiu sua reflexão para as condições de produção da leitura. Por esse viés, é necessário pensar que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história, que há múltiplos e variados modos de leitura para o desenvolvimento de um programa de ensino.

Nessa perspectiva, este projeto de leitura observou a história de leitura do sujeito-aluno-leitor de EJA, não ignorando suas práticas de leitura, oferecendo textos que circulam socialmente, e não somente um material escrito composto essencialmente para livros didáticos.

Acreditamos que a linguagem, como é vista pela AD, deve ser *“tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo.”* (Orlandi, 2012, p.28). E pela ideia de prática e de mediação, introduz-se a ideia de incompletude da linguagem, da falha. A AD não parte da exterioridade para o texto, ela procura conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade, tomando o texto como materialidade que lhe dará acesso ao discurso, a seus processos discursivos (Indurski, 2006).

Ao trabalhar com alunos de EJA, tendo como suporte as suas histórias de leitura, produzimos novos sentidos, compreendemos, como afirma Orlandi (2008), a possibilidade de a leitura ser trabalhada, de que a leitura faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s), de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história, de que há múltiplos e variados modos de leitura. Nesse sentido, Orlandi (Ibidem), sugere que é preciso uma reflexão para que os projetos pedagógicos não busquem soluções imediatistas e de caráter técnico, nem proponham que todos leiam da mesma forma, tampouco concebam leitura como decodificação.

Orlandi (2008), ao dizer que a leitura é produzida, problematiza o conceito de legibilidade, dizendo que “é uma questão de história”, que “é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade”. A relação básica para se pensar em processo de interação da leitura, a partir da historicidade, é de que se instala uma relação de confronto entre um leitor virtual (constituído no ato da escrita) e um leitor real (aquele que lê o texto). Além

dessa relação entre os interlocutores no processo de leitura, a autora cita os modos diferentes de leitura porque dependem de suas condições de produção.

Nessa contextualização da leitura se instaura a relação do autor e do leitor como sujeitos. Essa relação entre autor/leitor/texto impede que se conceba um autor onipotente, que se sustente na transparência do texto e em um leitor onisciente. Quando se pensa a partir da linearidade, não há espaço para a interpretação. Interpretar, segundo Orlandi ⁶, significa fazer relações, reflexões, análises, analogias. A escola não é um lugar para silenciar. A leitura concebida na abordagem discursiva preocupa-se com o sentido, não o literal, exclusividade do professor ou do autor, não pode silenciar outras possibilidades de interpretação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008, p.43) dizem que “uma prática constante de leitura na escola deve admitir outras leituras, pois uma concepção que deve ser superada é da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto.” Há, pelo que nos parece, nessa passagem dos PCNs, um discurso ancorado nas bases da AD, já que nessa perspectiva teórica a polissemia está sempre inscrita na materialidade do texto, sendo próprio da natureza da linguagem a possibilidade de multiplicidade de sentidos.

Outro aspecto importante para se considerar na produção da leitura é a incompletude. Da noção de incompletude derivam-se o implícito e a intertextualidade que a definem. Significa dizer, de acordo com Orlandi (2008, p.11), “que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e o que ele diz e o que os outros textos dizem”. Nesse sentido, considera-se a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários) e nos reporta às palavras de Orlandi (2008) quando diz que “os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele.”

Nesse sentido, o presente projeto possibilitou a leitura de textos que, de acordo com Orlandi (2008) se privilegie a ideia de que ler é interpretar, ou seja, produzir sentidos relacionados com outros sentidos.

Na perspectiva da análise de discurso, “considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.”

⁶ Palestra “Indivíduo, Língua, Estado e Sociedade,” proferida por Eni Orlandi, na UNEMAT, em 12/02/2014.

Condições estas que precisam considerar os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica e a polissêmica, assim como as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor. (Orlandi, 2008. p.38)

As atividades evidenciaram o trabalho “*com a língua no mundo, com maneiras de se significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas*” (Orlandi, 2012, p. 16). Tomamos como base as histórias de leituras para lermos outros textos, sem preocupação *com o que o texto quis dizer*. Produzir sentidos resulta, conforme Orlandi (2012, p. 64), em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um, pois não dá para ler o que o texto não nos permite. Essa prática possibilita que os alunos compreendam como, através de textos, podemos chegar a discursos e como estes, ao funcionarem de uma maneira e não de outra, produzem sentidos.

Para ilustrar o que está posto, exemplificamos com o relato do aluno José que gostaria de acrescentar o sobrenome do pai ao seu registro e ao conhecer a lei que lhe possibilitaria essa mudança, mudou de posicionamento. A leitura da lei permitiu ao aluno o acesso ao conhecimento, obtendo informações sobre os trâmites legais, custos do processo, tempo que deveria dispor para a realização dessa mudança, e o que ela acarretaria, por exemplo, providenciar novos documentos. Como efeito da leitura, da produção de leitura dos textos sobre o nome/sobrenome, o aluno optou por não procurar os órgãos responsáveis para efetuar o acréscimo do sobrenome do pai.

As aulas de leitura não foram organizadas, nesta prática pedagógica, para preencher lacunas em exercícios intermináveis e repetitivos, nem para produzir textos que servissem apenas para a correção do professor, muito menos para ler textos que não fazem a menor diferença na vida dos alunos. Reforço aqui que as atividades de leitura serviram para a vida prática do aluno.

Segundo Lagazzi, quanto mais abriremos espaço para as histórias de leitura do texto (sua autoria, circulação, formulação, sua relação com outros textos) e as histórias de leitura do leitor (sua trajetória de sujeito da linguagem), mais a relação com a interpretação poderá ser elaborada e deslocada. (LAGAZZI, orgs, 2009, p. 50)

Seguindo a concepção de linguagem na perspectiva discursiva “*como maneiras de se significar, isto é, a linguagem tomada como prática*”, (ORLANDI,

2012, p. 28), considerando o discurso como essa mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, podemos, pela leitura, construir e reconstruir conceitos que servirão para a nossa formação enquanto sujeitos sociais.

No próximo capítulo apresentaremos a descrição da prática do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

4. PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para desenvolver esta prática pedagógica foram escolhidos recortes dos relatos dos alunos, por entender que as histórias de leitura são uma fonte que compreendem diversos saberes, e trazem à leitura textos diversos – poemas, relatos, textos de opinião, leis, artigos jornalísticos, registro civil - podendo a eles, outras leituras possíveis serem acrescentadas, para que haja deslocamento, possibilitando, assim, a construção de um arquivo⁷ de outras leituras.

O desenvolvimento das atividades práticas ocorreu em um encontro por semana com os alunos, com duração de 3 horas, a contar com intervalo de 20 minutos, no período de 02 de outubro a 16 de dezembro de 2014, o que corresponde ao terceiro trimestre. As atividades foram gravadas, porém em alguns encontros não houve essa possibilidade por problemas técnicos, desde problemas com o manuseio da filmadora até de material tecnológico. Algumas partes dos primeiros encontros não aparecerão no DVD. Outras não foram mencionadas, solicitadas pelos alunos; e, como o que nos interessa são alguns trechos, a gravação das aulas passará por edição. Alguns recortes que constituem o *corpus* da dissertação comporão o DVD, outros foram registrados no caderno de campo.

O capítulo está dividido em subitens por questões didáticas, mas as atividades aconteceram concomitantemente, ou seja, não discutimos um assunto, depois outro e assim por diante. As discussões iam acontecendo e outros textos sobre o assunto iam sendo lidos.

O primeiro subitem descreve os alunos que participaram desta experiência de leitura, as suas condições de produção.

O segundo se destina a relatar as atividades realizadas a partir das histórias de leitura desses alunos. Serão apresentados recortes das histórias de leitura que serviram de ponto de partida para a leitura de textos, analisadas as leituras, bem como serão apresentados os textos que constituíram o arquivo de leitura.

⁷ Arquivo entendido no sentido amplo de “ *campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão*”(*Pêcheux, Michel. Ler o arquivo hoje, p.51, In: Gestos de Leitura, Orlandi, Eni. (org), 2010.*

Ao compreender as condições de produção em que se deu a história de leitura dos alunos do 1º Ano do 2º Segmento, considerando suas condições sociais, o perfil cultural e o conhecimento, a partir dos relatos dessas experiências, trabalhamos com outros textos para construir um arquivo de leitura na história desses alunos. Para tal, organizamos um conjunto de textos: poemas, relatos, textos de opinião, leis, artigos jornalísticos, registro civil (nascimento, casamento), batistério, músicas, documentários, ficha de execução de serviços etc. Os textos que serviram de materialidade de leitura são: *Leitura: uma memória; Histórias de leitura; Lei nº 6.075, de 31 de dezembro de 1973; O nome; O nome da gente (Vídeo); Os livros e suas vozes; A língua absolvida; Como os nomes surgiram?; A origem dos sobrenomes; Ficha de execução de serviços; A importância de um nome (Vídeo); Gente tem sobrenome (Vídeo); Saiba (Vídeo); Registro civil (nascimento e casamento); Batistério.*⁸

4.1 - Histórias que nos constituem: os alunos e suas histórias de vida

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de história.” (GALEANO, Eduardo. Os filhos dos dias. L&PM WebTV)

Ao pensar que somos feitos de história, nada melhor do que, diante do caminho que percorremos, propor aulas que partam das relações que os alunos têm com textos da/na sua vida cotidiana, das suas histórias de vida. As histórias que aconteceram sobre a vivência das coisas do mundo apresentam um repertório significativo, sendo explorado para desenvolver atividades de leitura. Acreditamos que se utilizar desse repertório é essencial para a continuidade da trajetória de leitura dos alunos envolvidos neste processo, na construção de um arquivo de leitura. Ao reviverem experiências que aconteceram fora da/na escola, os alunos vão explorando o seu mundo social, político, estabelecendo relações com as leituras dos textos e dando espaço para novas aprendizagens.

Essas histórias são da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma classe de 1º ano do 2º segmento, formada por três educandos: José Geraldo

⁸ Os textos citados estão nos anexos deste trabalho.

Filho (57 anos), Gonçalo de Oliveira (65 anos), Adenir Nunes de Almeida (51 anos). José era separado e tinha namorada, a mãe morava com ele, porque era o filho mais velho e ele disse ser o responsável por cuidar dela; Gonçalo era casado há 40 anos; Adenir era divorciado e estava no segundo casamento. Todos têm filhos. Quanto ao trabalho, Adenir e Gonçalo são trabalhadores da construção civil, o primeiro é autônomo e o segundo trabalha com carteira assinada em uma empresa de construção, em Cuiabá, há 22 anos; José é motorista da Prefeitura Municipal de Cuiabá e dono de uma vidraçaria, em Várzea Grande, a qual denomina de “um pequeno negócio”, administrada por um de seus filhos. A renda familiar mensal varia de 3 (três) a 4 (quatro) salários mínimos e todos residem em casa própria, quitada. Em relação à religiosidade, eles se declaram seguidores de uma religião, a católica.

Em suas histórias, Adenir e José disseram ter frequentado a escola em idade própria⁹. O aluno Adenir era incentivado pelos pais a ir à escola, foi alfabetizado aos sete (7) anos, mas atribuiu o abandono à dificuldade de aprendizagem; José Geraldo ia à escola com os irmãos, narra essa trajetória, as condições sociais, financeiras e geográficas dessa época e atribuiu o abandono escolar às dificuldades da vida, à necessidade de trabalhar para ajudar a sustentar a família em decorrência da perda do pai, à necessidade de mudança de cidade com o objetivo de buscar trabalho, e mais tarde, à responsabilidade de sustentar a família que constituiu. O aluno Gonçalo só iniciou sua vida escolar aos cinquenta e nove anos (59) anos, primeiramente pela condição de trabalhador da roça e porque o pai não se importava com o estudo, ensinava os filhos a trabalhar e dizia que não sabia ler e vivia; segundo, porque constituiu família e tinha que sustentá-la; pôde realizar seu sonho de ir à escola, somente quando seus filhos já tinham tomado “*seu rumo*”.

O trabalho com as histórias desses leitores adultos serviram também para entender a relação da produção de leitura na/da escola, valorizando as histórias de leitura; e, a partir dessas histórias, construir um arquivo de leitura com textos que fizessem relação com as necessidades e objetivos de cada um de “aprender a ler”. Esta proposta se contrapõe àquela que geralmente acontece no processo de ensino de língua portuguesa, o aluno lê os textos, cujo tema é previamente definido por

⁹ Art. 208 da Constituição Federal (p.136) (...) I- Educação Básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(O disposto neste inciso deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do PNE, com apoio técnico e financeiro da União). (Diretrizes Curriculares Nacionais, p.40)

outro sujeito, seja ele o professor ou o autor do livro didático, responde aos exercícios de interpretação, que se baseiam em exercícios sobre a ideia central, para responder a questões que são mais de cópia do que propriamente de compreensão, não ocorrendo, dessa forma, envolvimento do aluno com a atividade de leitura, ele o faz apenas para cumprir uma obrigação escolar.

Na perspectiva discursiva todo o funcionamento da linguagem se dá na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos, segundo a AD, “*são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória*” (Orlandi, 2013, p. 36), representando, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. A polissemia trabalha com o equívoco, com a ruptura de processos de significação, o que se tem é um deslocamento, sendo este responsável pelos múltiplos sentidos que se atribui ao texto. Assim, concordamos com a autora que a atribuição de sentidos a um texto pode variar desde que se reconheça que esses dois processos se instaurem na ideia de produção da leitura.

Embora os textos tenham sido selecionados por nós, a escolha dos mesmos se deu a partir do que o aluno queria conhecer, observando seus dizeres, suas histórias de leitura. Daí a importância de reconhecer tanto um sentido que se supõe ser o do texto quanto de que há uma multiplicidade de sentidos. Nessa direção, procuramos trabalhar com os textos sem um roteiro de questões sobre o que o *texto quis dizer*. Tal prática de leitura, a nosso ver, pela experiência de professores de sala de aula, não desenvolve habilidades de questionamento, análise, criação e posicionamento diante dos textos que cercam os alunos, nem na escola, nem fora dela.

Essa sempre foi a nossa angústia em relação à prática de leitura das aulas de Língua Portuguesa, e, que aqui, tomamos como discussão. Nesta reflexão que nos propomos, colocamos a seguinte questão: Tendo em vista a perspectiva discursiva e com foco nos temas direcionados pelo sujeito-escolar, a partir de sua história de leitor, podemos produzir leitura ao construir um arquivo de leitura?

4.2.1 - Criação de correio eletrônico

No primeiro encontro, após a explanação sobre a metodologia que seria seguida, explicamos sobre a necessidade de os alunos conhecerem e assinarem um termo de consentimento de imagem, visto que as aulas seriam registradas em vídeo. Também discutimos e aprovamos o calendário dos encontros.

Ao explicarmos sobre o tema do projeto, que o mesmo visava à (re) construção da relação deles com a leitura, de tal forma que lhes permitisse trabalhar a sua própria história de leitura, à medida que construíssem um arquivo de leitura, o aluno José Geraldo expôs que gostaria, como atividade de leitura, de criar uma conta no correio eletrônico, para facilitar o trabalho na sua empresa, podendo a partir desse aprendizado, enviar orçamento aos clientes, fazer pedidos, receber propostas. O aluno sabe também que a linguagem utilizada nesse tipo de texto, para o fim a que queria se propor, envolveria a escrita de textos com a preocupação em utilizar a língua de acordo com as convenções da escrita, dizendo sobre isso, que ele teria que aprender duas coisas: *"a lidar com o computador e escrever o português correto"*.

Apesar de ter um computador na empresa, o aluno não tinha conhecimento do uso desse instrumento tecnológico, já que não pôde fazer curso e a escola não havia proporcionado *aulas* de computação. Mesmo o computador sendo um bem disponível na nossa escola, pois a mesma tem um laboratório de informática, com técnico à disposição, era disponibilizado pouco tempo para o desenvolvimento de atividades no laboratório de informática, e quando dispunha desse tempo, eram apenas momentos de pesquisa de temas específicos. Aulas, para ensinar computação, não fazem parte do currículo da nossa escola.

Diante desta necessidade, primeiramente exposta pelo aluno, solicitamos ao professor de Informática do curso PROEJA que nos auxiliasse, ensinando aos alunos como criar uma conta de e-mail. O professor disponibilizou três momentos para desenvolver a atividade, totalizando 4 horas. Explicou como criar uma conta de e-mail e uso desta tecnologia, que está disponível a todos, mas não acessível aos alunos adultos do CEJA José de Mesquita.

A primeira aula em que os alunos acessaram o computador foi difícil. Dificuldade que ia desde a coordenação motora para manusearem o *mouse*, até o uso de ferramentas como ligar e desligar o computador e acessar links e sites.

Como as dificuldades eram muitas, pois os alunos não tinham conhecimento básico de computação, e o tempo disponível para o desenvolvimento desta prática pedagógica era curto, o professor de computação se dispôs a auxiliá-los nos momentos que eles tivessem disponibilidade. As turmas do CEJA José de Mesquita são formadas por alunos trabalhadores, que muitas vezes, ao término da jornada de trabalho, vão direto para a escola, não têm tempo de realizar tal atividade no período noturno, também não poderia ser realizada no contraturno, pois estão no trabalho. As diretrizes curriculares já dizem que *“Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço”* (Diretrizes Curriculares, 2013, p. 41), cabendo a cada sistema de ensino definir sua organização. Seria preciso, neste caso, uma organização curricular para viabilizar um horário no período de aulas para o aprendizado de informática.

Dessa forma a escola colocaria em prática finalidades e objetivos descritos no Plano Político Pedagógico como o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral e a utilização da informática como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem, incluindo o aluno na sociedade tecnológica. Mesmo constando no PPP, a proposta de inclusão digital não se estende a todos os alunos.

A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social. Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, **às novas tecnologias**, dentre outros (PPP. 2014, p.5) grifos nossos.

Uma das atividades propostas era enviar e-mail. Apenas um dos três alunos enviou e-mail, dando continuidade ao que foi ensinado pelo professor de informática. O aluno que solicitou explicações para a criação de e-mail não deu continuidade aos primeiros passos e tampouco procurou o professor de informática para quaisquer esclarecimentos. Perguntado sobre a não continuidade do aprendizado, explicou que (o que é comum aos alunos adultos de EJA) o trabalho e as responsabilidades com o sustento da família o impedem de avançar no aprendizado de uma nova atividade.

Para o aluno que desenvolveu a atividade proposta foram enviados textos sobre assuntos diversos.

Ao utilizarmos novamente o laboratório, em horário disponibilizado por/para esta atividade, tínhamos o objetivo de pesquisar sobre o significado do nome e as leis que comprovam a possibilidade de mudança do nome próprio.

Como a proposta previa observar as histórias de leitura, e tomá-las como ponto de partida para, a partir delas, nortear as práticas de leitura na/da escola, para não “reproduzir a mesma leitura através dos anos e apesar dos leitores” (Orlandi, 2008), tomamos os relatos da história do nome como objeto de estudo. À medida que as histórias sobre os nomes próprios e sobre o ato de nomear eram relatadas, novas materialidades iam se juntando a essas histórias.

A seguir descrevemos esta atividade.

4.2.2 - O nome como texto

Para a perspectiva discursiva, o texto é formulação, é o lugar onde os gestos de interpretação tomam forma, relacionando sentidos, memórias, dizeres. Tomamos o nome próprio como objeto de estudo e o concebemos como *um discurso*. Segundo Orlandi (2013, p. 15), “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.” Por ser o “discurso mediação, é ele que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive”. Daí ser o discurso (p. 21) “efeito de sentido entre locutores.”

Pensando no nome como texto e na significação do nome, passamos aos relatos das histórias que envolvem as escolhas dos nomes, o uso de apelidos, relação com o nome, a história do sobrenome, os registros civil e religioso.

As histórias dos nomes são um tipo de discurso que contêm dados a partir dos quais é possível trabalhar a memória, cultura, designação, história. O ato de nomear é obrigação dos pais, estabelecida pela lei e envolve uma série de motivações que estão presentes no evento da designação.

Segundo Guimarães,

Pensar o nome próprio de pessoa nos coloca diante da relação nome/coisa, na qual se considera que se está diante dos casos em que se tem um nome único para um objeto único. Por outro lado se coloca a questão de que há uma relação particular: o nome único é o nome de uma pessoa única. Ou seja, estamos na situação em que o nome está em relação com aqueles

que falam, que são sujeito do dizer. Isto por si só ressignifica a questão da relação nome/coisa, na medida em que as relações é o nome/pessoa, nome/falante, nome/sujeito (Guimarães, 2005, p.33).

Iniciei os relatos contando como se deu a escolha do meu nome. O nome Eloete foi escolhido pela minha madrinha, porque era um nome de origem francesa, do qual ela gostava muito, até pelo fato de ser pouco comum. Embora desconhecendo o significado e conhecendo apenas uma pessoa que tivesse sido registrada pelo mesmo nome, disse também que era uma versão de Eliete, muito comum na região e na ocasião do meu nascimento. Nessa época, era prática comum os padrinhos nomearem seus afilhados, dizia minha mãe, em resposta às minhas indagações sobre a escolha “desse” nome. Nunca tive uma relação muito simpática com meu nome. Na escola, ele era alvo de comparações. Lembro-me de uma ocasião, em sala de aula, em que foi solicitada a produção de um poema usando rimas, meu nome foi usado na comparação com a palavra *gilete* e com outras palavras que não cabem aqui mencionar. Essas comparações extrapolaram as paredes da sala de aula e foram parar nas brincadeiras do *recreio*. A partir daí e de outros acontecimentos, procuro me apresentar com a redução: Elô; até mesmo pela sonoridade deste e não daquele.

Como nasci em família católica, era costume na Igreja, ao menos na Paróquia que a minha família frequentava, na cidade de Seberi, Rio Grande do Sul, em 1966, batizar os filhos usando um dos nomes bíblicos, ou se referir a um(a) dos(a) santos(a) católicos(a), de forma que o meu registro civil difere do registro religioso, o batistério. Foi necessário constar na lembrança de batismo *de Fátima*, embora não tivesse sido lavrado em cartório. O sobrenome não foi registrado nesta materialidade.

Sobre as nomeações, Guimarães (2005, p. 37) diz que o processo de nomear envolve lugares de dizer diferentes, referindo-se ao fato de que ao nomear pode citar enunciações diversas e cruzar regiões diferentes do interdiscurso. No meu caso, o segundo nome por uma posição de sujeito religioso, (por uma imposição da Igreja, não do Estado) e o primeiro nome, segundo o autor, por posição de sujeitos diferentes, já que o prenome dado a mim não era conhecido.

Para refletirmos sobre a situação exposta em relação a apelidos, trouxe para leitura, o texto “*O nome*” de Salete Brentan, que retrata um diálogo entre mãe e filho sobre os questionamentos feitos em relação à escolha do nome.

Nas leituras feitas do texto em questão, os alunos manifestaram-se oralmente, produzindo diferentes sentidos em relação ao que é constitutivo de cada história de leitor: comparação de termos utilizados, no meu caso e no caso da mãe (personagem do texto), um aluno ficou com dó do menino, por ele não gostar do nome, outro disse que achou a história bonita e comentou que agora tinha aprendido como responder aos netos quando perguntassem sobre a escolha do nome. Outro criticou o fato de as crianças falarem muito palavrão, relacionando à sua história, dizendo que se falassem palavrões, os mais velhos mandavam lavar a boca com sabão. Também relatou que, realizando trabalho de reposição de vidros na janela em uma determinada escola, enquanto os alunos estavam em aula, ficou *abismado* com os palavrões que ouviu de uma adolescente, dizendo que tal atitude não era comportamento de moça no ambiente escolar.

A memória discursiva construída sobre o que se espera do comportamento de uma mulher está aí funcionando, e há também a imagem de como uma aluna deve se comportar no ambiente escolar, que é um lugar de ensinar, de aprender, de ser educado, de respeito, de normas, portanto; e no seu tempo, a professora tinha autoridade, como ele revela em sua leitura, “se não obedecesse à professora, e ela reclamasse para os pais, ainda apanharia em casa”. Sendo assim, para o aluno, à escola cabe educar, não é permitido neste lugar falar determinados vocábulos, ainda mais, e principalmente, por moças.

Os alunos relataram os apelidos que foram dados por alguém da família. Eles consideraram os apelidos um gesto de carinho. O Gonçalo recebeu apelido da esposa, que o chama de *Gonça*. O José Geraldo recebeu dois apelidos, pelo irmão é chamado de “*Nego*”, pela mãe é chamado de *Zezé*. Não se lembram de ter sofrido com apelidos na infância.

Cada um se manifestou, em relação ao texto, de acordo com as suas formações discursivas, produzindo assim outras leituras, outros sentidos, outras interpretações.

A formação discursiva se define como aquilo que, a partir de uma posição dada, em determinado contexto sócio-histórico, determina o que pode e deve ser dito. Daí é preciso compreender que “o discurso se constitui em sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” e “*é pela referência a ela que podemos compreender, no funcionamento do discurso, os diferentes sentidos.*” (ORLANDI, 2013, p. 42)

Nas leituras sobre o significado do nome e sobre a lei de mudança de nomes, um dos alunos, relacionando o uso de nomes bíblicos ou católicos, relatou ter lido a história do médium Chico Xavier, que só passou a se chamar Francisco Cândido aos 56 anos. Antes disso, era Francisco de Paula Cândido, por ter nascido em 2 de abril, dia de São Francisco de Paula. Daí a escolha do nome. Ao deixar de ser católico, ele resolveu desvincular seu nome do santo católico Francisco de Paula, apenas retirando o nome de Paula. Mesmo renomeado de Chico, está de volta a memória do nome Francisco – reconhecido como Chico. Portanto, a memória cristã está presente, se faz presente.

Os alunos relataram não saber se os seus nomes foram escolhidos por se referirem a nomes bíblicos, mas José Geraldo Filho e Gonçalo de Oliveira trazem nos seus registros, nomes bíblicos: José, pai de Jesus, e Gonçalo, nome de santo, protetor dos violeiros. Algumas famílias nomeavam seus filhos baseando-se nas Escrituras Sagradas, pois a bíblia era o único livro a que tinham acesso, ou porque era livro de cabeceira, no quarto dos pais, ou porque fazia parte do discurso da Igreja, o discurso religioso, portanto. O aluno Adenir relata em relação às escolhas dos nomes:

“Antigamente, o pessoal, os pais, mal sabíamos escrever, então colocavam nome como João, Maria, José, então era fácil de associar, e fácil de gravar, e hoje não, a tecnologia está mais avançada, hoje é mais fácil pesquisar, saber porque está colocando esse nome.”

“(...) dava-se o nome de acordo com o dia de nascimento [...] Como eu nasci dia 20 de janeiro, os antigos me perguntam, na Igreja, por que não me deram o nome de Sebastião.”

Sobre a prática de colocar nomes que evocam a memória de santo ou de nomes bíblicos, encontramos em Cunha (2006, p.133-135) em sua tese de doutorado *Discursividade dos Nomes*, a explicação do Padre Miguel Llamazares González acerca do modo como a Igreja Católica perspectiva a função do nome. Segundo o Padre, é norma na prática da Igreja, tradicional, desde sempre, que o casal católico, que tem filhos, deva procurar dar como nome a esse filho ou a essa filha o nome de um santo ou o nome de uma santa. Para isso, recorre-se ao “martirólogo romano”, documento que lista nomes de santos, seguindo a ordem do calendário romano, ou, ainda, recorre-se às folhinhas, calendário tradicional da

Igreja que remete ao santo ou santos do dia. Embora destaque a diferença com que se considerava o nome na bíblia do enfoque que assume na atualidade, ele expressa um pensamento que ainda se manifesta na tradição da Igreja, o de orientar a escolha de nomes de santos como uma forma de que o indivíduo designado possa se pautar pela vida desse santo, tomando-o como parâmetro de vida a ser imitada.

Ainda, seguindo Cunha “colocar no nome materialidades que evocam um referente de santo traz “bençãos” para o sujeito designado (p. 133-135).” Contar com a interferência de um santo, de um agente externo, o outro, e não o próprio sujeito será o responsável pela ajuda, pela melhoria, pela salvação. Diz o autor que ao escolher nome de santo “anula-se a força e a iniciativa do eu, e se a transfere para aquele santo de mesmo nome.” Na prática discursiva de designação em que há nomes de santo “Os significados, ou mesmos os interdiscursos que as materialidades presentes no nome evocam na sociedade, são colocados geralmente em sintonia com os valores socialmente cultivados em uma formação discursiva”.

Tomo para fazer relação com o exposto acima a minha história de mãe, pois escolhi para o meu primeiro filho o nome Mateus, por ser enviado de Deus, por ser um Apóstolo de Cristo. Aqui cabe o dizer do padre Miguel, em entrevista dada a Lauro J. Cunha, que “*na bíblia o nome indica a essência da coisa, em si, a essência, a realidade mais profunda desse ser, e se se trata de um ser humano, [o nome tem a finalidade de indicar] a missão, a destinação que tem essa pessoa, a vocação que tem essa pessoa*” (133-135).

A respeito do processo de designação dos nomes, observamos o trabalho de Guimarães (2005) que ressalta que no interior de todo grupo há uma necessidade de se instalar o único relativamente ao nome próprio. Numa família não se dá o mesmo nome duas vezes. Nesse caso, o aluno José Geraldo recebeu o *agnome* Filho, o que o diferenciaria do nome do pai, mas não obteve o sobrenome do pai, pois este não registrou o filho na ocasião do seu nascimento, relacionando-o a uma história de não pertencimento à família, como se o mesmo não fosse filho.

José Geraldo disse em um de seus relatos:

“Não fui batizado como José Geraldo Batista dos Santos, e fui registrado como José Geraldo Filho”

“O sobrenome é uma confirmação de pai e filho”

Nesse dizer o aluno não foi confirmado como filho, podemos ler que o aluno quer ver reconhecido o direito de usar o nome de seu ascendente, previsto em lei, como veremos mais abaixo.

No desenvolvimento dessa atividade, assistimos ao vídeo “*Evidências: A importância de um nome*”, publicado em 13/03/12, na TV Novo Tempo, que retrata a cultura dos nomes do antigo Oriente Médio – sobre como os pais, nos tempos bíblicos, escolhiam o nome de uma criança, nesse caso também a época em que os nomes não eram acompanhados por sobrenome.

Lemos o texto de Ondine S. Bruch, “*Como os nomes surgiram?*” sobre a formação dos sobrenomes no mundo. Também foi a nossa materialidade de leitura o texto *A origem dos sobrenomes*, pesquisado em Fonte: Ciência Hoje 02/07/2003, fazendo relação com os dizeres dos alunos.

As leituras em relação aos textos foram fazendo sentido. E o aluno Gonçalo, a partir daquilo que ele considera ser relevante, diz:

“O sobrenome eu acho mais importante que o nome, até”

E explica porque concorda com esse dizer:

“Se eu tive no meio de “deiz” Gonçalo, e a professora chamá: Gonçalo, vem aqui! Um deiz aí será chamado. Se ela chamá, Gonçalo de Oliveira, só eu vou”.

O relato do Gonçalo mostra que há necessidade de se ter um sobrenome para ser reconhecido. Sobre isso, Guimarães (2005, p.34) diz que o nome próprio de pessoa, que é apresentado como um nome único para uma pessoa única é na verdade uma construção tal que um sobrenome determina um nome. Nesse caso *de Oliveira* determina *Gonçalo*. Há que se considerar que nome e sobrenome podem ter uma relação de determinação interna através de um procedimento de aposição de um nome ou sobrenome ao outro. Em outras palavras, o aluno *Gonçalo* que a professora estaria chamando seria o da família *de Oliveira*, ou seja, o funcionamento do nome próprio de pessoa é construído por uma determinação. O sobrenome então, “particulariza” um Gonçalo, “que podem ser vários outros”.

O aluno seguiu dizendo:

“o sobrenome significa a família”

E explica esse dizer lendo suas anotações:

“o sobrenome vem de duas família diferente, casa os dois sobrenome[...], o sobrenome é a verdadeira identidade.”

A leitura feita pelo aluno Adenir sobre a importância do sobrenome foi a seguinte:

“geração de família [...] vem de longos e longos tempo” [...]meu filho já herdou meu sobrenome, então o filho dele vai herda meu sobrenome também, a família está sempre crescendo, né?”

O sobrenome é tomado aqui como o lugar de identificação, de reconhecimento da pessoa, que segue o indivíduo pela vida inteira, indicando a procedência familiar, por isso é tratado com tanta relevância pela legislação, de forma que a sua alteração é permitida, desde que preserve a indicação da procedência familiar.

Na leitura que os alunos fizeram em relação à importância do sobrenome, destacamos ainda a realizada pelo Gonçalo:

“Só pelo nome a gente não é cidadão, né, só com o nome não consegue comprar nem votar, tem que ter o sobrenome,[...] é a definição das pessoa”

Há nesse dizer a ideia de que, para o aluno, o sobrenome é o que rege os direitos e deveres, considerando nesse discurso os efeitos de sentido que derivam da forma de nossa sociedade, no modo como rege os direitos e deveres dos cidadãos. Segundo Orlandi (2013, p.31) a memória pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. Nesse caso, tudo o que já se disse sobre ser cidadão, todos os dizeres sobre direitos e deveres, sobre a importância de pertencer a uma determinada família pelo sobrenome, por ser filho de, estão significando no dizer do Gonçalo. Em outras palavras, tudo o que se diz, alguém já disse, é o já-lá, são as relações discursivas. Não há discurso que não se relacione com outros.

O discurso do aluno está relacionado aos discursos oficiais sobre o sentido de ser cidadão, significando o indivíduo tomado enquanto detentor dos direitos próprios

da cidadania. Neste sentido cidadão é definido formalmente por uma relação de direitos e deveres com o Estado.

Tomamos os registros de nascimento e ou casamento como materialidades de leitura. Observamos a forma de redigir da nossa primeira certidão, o registro de nascimento, pelo qual somos considerados cidadãos.

A legislação é um texto instrucional, tipo de texto enumerado na lista de conteúdos a ser trabalhado com os alunos. Não foi necessário selecionar um texto para os alunos lerem e responderem a questões, expondo o conceito de texto instrucional ou seus elementos. A atividade foi desenvolvida quando aconteceu a pesquisa e a leitura das leis.

As leituras dos textos, tanto dos que falam sobre a importância do sobrenome, ou os registros de nascimento ou casamento, ou o próprio nome, serviram para construir um arquivo de leitura. Também tomamos outras materialidades para a constituição de um arquivo de leituras sobre o nome, como as músicas *Saiba* e *Gente tem sobrenome*.

Sobre a música *Saiba*, eles apresentaram dificuldade em ler alguns nomes próprios. Isso se deu, principalmente, pelo fato de não reconhecerem certas personalidades como Nietzsche, Ramsés, Simone de Beauvoir, de não saberem seus feitos ou obras, outros apenas ouviram falar como Lao-Tsé, Salomé, sendo reconhecidos aqueles que mais são divulgados pelos meios de comunicação de massa como Fernandinho Beira-Mar, Mike Tyson, Pelé, Saddam Hussein.

Sugerimos que pesquisassem informações sobre atividades, feitos ou obras de nomes que chamaram sua atenção. Questionados sobre as informações pesquisadas, disseram que esqueceram, não tiveram tempo para realizar a pesquisa ou não tinham computador para fazer. Solicitamos que perguntassem se conheciam as personalidades da letra da música para as pessoas com as quais convivem em casa, no trabalho ou em outro grupo social. A resposta não foi diferente da que eles deram, alguns disseram que já tinham ouvido falar, mas não sabiam o que tinham feito ou quem eram.

Sobre as leituras realizadas dos registros de nascimento, o aluno Gonçalo disse ter feito seu registro de nascimento 22 anos após seu nascimento, na cidade de Cuiabá, em 1972. Já o aluno José Geraldo, tinha 12 anos quando fez seu

registro, e, porque precisava trabalhar para ajudar a mãe a sustentar os irmãos, aumentou a idade para 14 anos. Isso ocorreu 5 (cinco) anos após o falecimento do pai, em 1977. Para poder trabalhar, José aumentou em 2 (dois) anos o real ano de seu nascimento, mas não pôde se registrar com o sobrenome do pai. Foi informado pelo responsável pelo Cartório de Registro que não poderia acrescentar o sobrenome do pai, pois o mesmo já havia falecido. Sobre isso José relata:

“Sempre quis ter o sobrenome do meu pai, quando fui no cartório para fazer meu registro, meu pai já havia falecido, então me disseram que eu não podia herdar seu sobrenome, mas ao me registrar acrescentei dois anos na minha idade, pois precisava trabalhar pra ajudar em casa”

É possível compreender uma multiplicidade de sentidos de leitura nesse dizer. O não dito aparece nesse discurso quando o aluno relata que precisava de testemunha para uma declaração de pertencimento à família, informação que era verdadeira, somente a presença do pai poderia ser a comprovação, mas sobre a idade, que não era real, não precisaria de comprovação.

O mesmo procedimento não foi seguido pelo cartório em que o aluno Gonçalo fez seu registro. Na certidão dele está escrito que ele mesmo foi o declarante, significando que não foi realizado o mesmo procedimento para a mesma situação, pois a presença do pai foi exigida em um cartório, mas não o foi em outro.

A partir desse recorte, buscamos informações que indicassem a legalidade desse acréscimo. Pesquisamos sobre a possibilidade de mudança/acréscimo de nome e verificamos que, no Brasil, a Lei nº 6.075, de 31 de dezembro de 1973, permite tal mudança. Podemos entender o texto jurídico abaixo, para responder a questões sobre a mudança de nome.

O artigo 56 da Lei dos Registros Públicos autoriza ao interessado, no primeiro ano após ter atingido a maioridade civil, pessoalmente, ou por procurador bastante, através de processo judicial, alterar o seu próprio nome, **desde que não prejudique os apelidos de família**. Após esse prazo qualquer alteração de nome só poderá ser efetuada judicialmente, nos termos do artigo 57, quais sejam, por exceção e motivadamente. (BRASIL. Lei nº 6.075, de 31 de dezembro de 1973.)

As pesquisas foram realizadas no Laboratório de Informática, seguindo uma lista de links para leitura da lei e ao mesmo tempo dando liberdade para que lessem outros textos que se referissem ao tema da pesquisa.

Sobre isso, o PPP diz que

Considera-se pertinente salientar a relevância de uma prática educativa fundamentada no ensino-pesquisa, que coloca os educandos como sujeitos ativos no processo de construção/reconstrução de conhecimentos e de transformadores ou não da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada na autonomia. (PPP, 2014, p. 39)

O aluno José Geraldo deixa claro o desejo de ter em sua certidão o sobrenome do pai, referindo-se como o único dos filhos que não carregava o sobrenome da família, que por motivos adversos não consta no seu registro.

Em razão da enorme relevância exercida pelo nome, é que o Estado legisla pela sua relativa permanência, admitindo que seja alterado apenas, sob determinadas condições. A que nos interessa, para responder à indagação do aluno, sobre ser de direito, é a **inclusão de sobrenome de família**, que “justifica o acréscimo de sobrenome, como justo motivo a embasar o acréscimo, é para homenagear ascendentes e preservação de linhagem, decorrente diretamente do dever de identificação”.

No caso do aluno José, trata-se de inclusão de sobrenome familiar que foi ignorado quando da lavratura do registro do patronímico de ascendente avoengo (avós e bisavós), com o objetivo de dar continuidade ao nome da sua família. Hipótese que não encontra vedação legal, mormente quando se busca preservar os nomes dos ascendentes.

Percebemos, notadamente na jurisprudência uma forte tendência no sentido de admitir-se a alteração do registro civil mesmo quando não constatada a ocorrência de erro cartorial, desde que motivadamente, não se prejudicando os apelidos de família e nem se violando a ordem pública (BRASIL. Lei nº 6.075, de 31 de dezembro de 1973).

A atividade solicitada era a de pesquisar a lei sobre a mudança de nome, e os alunos foram além. Na constituição de arquivo, outros foram sendo constituídos, como na atividade desenvolvida no laboratório de informática: ao clicarem os links solicitados, chamou a atenção de um dos alunos a Lei n. 9.708/98, que autoriza a introdução das designações especiais de alguém ao nome, tais como: pessoas famosas poderiam acrescentar em seus registros os nomes artísticos.

No caso de nome artístico ou de codinome, os alunos encontraram os exemplos de Maria das Graças Meneghel - "Xuxa", e Luís Inácio da Silva, que acrescentou o "Lula". Diante desses exemplos entenderam que tanto um apelido quanto o outro só puderam ser acrescentados por serem utilizados de modo a

identificá-los frente ao público. Não significa ser o nome real e verdadeiro. Essa mudança está prevista na Lei nº 6.015 de 31 de Dezembro de 1973, cujo artigo 58 prevê que "o prenome será definitivo, admitindo-se, a sua substituição por apelidos públicos notórios".

Após conhecer a lei, saber sobre o processo, o tempo que seria despendido para tal mudança, o aluno José Geraldo disse que poderia trazer alguns transtornos, pois precisaria refazer todos os documentos, percorrendo assim um longo caminho que demandaria, principalmente tempo, e claro, teria custos, que provavelmente não dispunha. Ponderou o fato de a sua aposentadoria estar próxima. Relatou também o seu desejo e que sempre pensou não ser possível legalmente essa mudança e reconheceu que nunca tinha "*tirado saber*" se a mudança poderia ter sido feita.

Podemos perceber que muitas situações poderiam ser diferentes na vida dos alunos se tivessem o conhecimento; e, claro, há não só o desejo em jogo, mas a atitude de procurar realizá-lo, dispor de tempo e condições financeiras para tal, no caso a de acréscimo do sobrenome do pai. Havia, no dizer do aluno José, não só o desejo de pertencer à família, mas de ser reconhecido como cidadão filho de.

Uma das atividades do projeto, a que nos propusemos desenvolver inicialmente, seria ir à casa das famílias para o relato dos familiares sobre a sua história de vida. Esta atividade não foi desenvolvida por motivos alheios a nossa vontade. As histórias das pessoas da família poderiam ter sido um arquivo para a escrita de textos sobre a história da família. As histórias de vida poderiam servir para entender a história de leitura dos alunos.

4.2.3. - Memórias de leitura: histórias contadas

Kramer (2000) atribui à leitura o sentido de algo que passa para além do seu tempo de realização, do tempo vivido, por entender que é a narrativa, o relato para o outro que torna a vivência uma experiência. Para a autora,

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (KRAMER, 2000, p.107)

A autora segue dizendo que quando se pensa a leitura como experiência, fala-se de histórias, contos, personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada. Isso aconteceu em vários momentos, num deles, o aluno Gonçalo compartilhou as histórias que faziam parte da sua infância relatando que

*[...] era muito divertido, nós brincava, nós cantava, aí passeava nos vizinhos e os velhos ficavam conversando e **contando histórias** como de Pedro Malasarte, Dom Grilo e Floriano e nós ficava sentado.*

A leitura já acontecia, assim como sugere Paulo Freire:

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gestos, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. (FREIRE, 2011, p.22)

O aluno Gonçalo, incentivado, reconta as histórias que ouviu, numa manifestação de leitura, como pode ser conferido no vídeo.¹⁰

É importante dizer que Gonçalo narrou as ações das personagens em terceira pessoa, com dramaticidade, em sequência cronológica, descreveu o espaço, sem terem sido trabalhados os elementos da narrativa, em aula específica.

Para construir outras leituras sobre experiências e vivências com outros textos, lemos dois relatos de escritores que se deixaram levar pela imaginação e pela memória: um da poetisa brasileira Cecília Meireles, *Os livros e suas vozes*, do livro *Obra poética* e outro do escritor búlgaro Elias Canetti, *A língua absolvida*. Em ambas as leituras apenas os textos foram levados, pois os livros não fazem parte do acervo da biblioteca e eles não foram adquiridos por nós.

Esses textos evidenciam personagens que foram influenciados pelos livros lidos na infância. A essas leituras acrescentamos uma visita à biblioteca da escola. Sugerimos que tomassem esse espaço para lerem livros. Os livros escolhidos foram os de literatura, cujos títulos estavam sendo trabalhados nas atividades que seriam apresentadas na Mostra Literária e cuja história seria cobrada em avaliação como uma das programações do Projeto de Leitura. A atividade de leitura aqui sugerida,

¹⁰ Vídeo disponível na capa desta dissertação.

apesar de livre (não tão livre assim), serviu para os alunos optarem pelo livro lido para o desenvolvimento da apresentação na Mostra Literária, valorizando a leitura como trabalho, dever, e sobre o qual seria realizada avaliação, confirmando que a leitura de livros oferecida pela escola é vista como cobrança, como atividade avaliativa, regulada.

Também lemos o texto que nos inspirou a escrever as nossas histórias de leitura, o da professora Ana Luíza Artiaga, que faz parte do quadro de professores da equipe Profletras da Unemat, Cáceres. Fizeram parte do arquivo de leituras as histórias de leitura dos alunos, dos que participaram deste projeto e de outros alunos da escola, o texto que conta a história que me constitui como leitora, cujos textos serviram de leitura sobre histórias de vida.

Essas histórias, que aqui compartilhamos, podem inspirar um novo olhar sobre a leitura, em seus múltiplos aspectos, e sobre a prática de leitura na escola de EJA.

Textos contando outras histórias seriam lidos para complementar esta aula, mas estávamos no penúltimo encontro, no final do trimestre, encerrando o ano letivo de 2014, sem tempo disponível para o desenvolvimento da atividade, que seria importante para entendermos a história de vida na contação de histórias.

Ensinar nomenclatura para alunos adultos de EJA, propondo exercícios sobre a estrutura do texto narrativo, não seria necessário. Entendemos que, se os alunos usam determinados conceitos, e o fazem bem, sem conhecerem o nome, não há necessidade de ser um “conteúdo” explicado numa aula específica, com texto do livro didático, descontextualizado. Podemos aproveitar a história que o aluno conhece para trabalhar a estrutura do texto, para não “*empobrecer a imagem.*”

Reproduzimos abaixo, o poema de Manoel de Barros, que entendemos expressar uma crítica em relação à nomeação. Talvez ao trabalhar com a nomenclatura, o professor possa ser um *empobrecedor de imagens*, assim como o homem que nomeia os seres.

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro

que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo, 2013)

Na atividade de encerramento do projeto, o aluno José apresentou um pouco da atividade que desenvolve nos finais de semana, em festas, ou ainda em bares. Fez uso do teclado e do violão, cantando algumas músicas. A escolha do aluno José se deu pelas músicas do cantor popular Amado Batista e por música da cultura mato-grossense, o *Rasqueado*. Perguntamos como faz a escolha do repertório e ele disse que ouve várias vezes a música (letra e música), até gravá-las: “*Não fiz curso, aprendi de ouvido*”. Faz a seleção e põe na planilha.

Na apresentação das músicas observamos a repetição da palavra *depois*. Em um dos trechos: “*sem esperar que depois fosse tudo se acabar;*” verificamos a variação da palavra *depois*, cantada pelo aluno *depois* a partir do seu conhecimento de língua. O aluno chegou a Mato Grosso aos 12(doze) anos, vindo de Minas Gerais, onde passou a sua infância. Ao se deslocar de uma região a outra, trouxe na bagagem as características da língua falada. Em Mato Grosso, morou no interior, nas cidades de Paranatinga e Barão de Melgaço.

Sobre essa diversidade, disse Aguilera,

Todo mundo fala de acordo com sua história de vida, com o que foi transmitido pelos pais e depois modificado pela escola. Nossa fala é nossa identidade, não temos por que nos envergonhar.

Cada estado – ou região – tem seu próprio patrimônio linguístico, que deve ser respeitado. (AGUILERA, *Projeto de história do português paulista*, p.22)

Como José passou pouco tempo nos bancos escolares, na infância, não houve modificação desse falar, nem incorporou o uso formal da palavra. Acreditamos que o uso de determinadas variações se deva ao fato, neste caso, do pouco contato que ele teve com a língua oficial, registrada nos documentos, fato que não impediu o aluno de ser um leitor. Se usar determinadas variações, não impede o aluno de ler, seria tarefa do professor de LP de EJA, “modificar” a fala que representa a identidade desses alunos?

Abaixo transcrevemos um trecho do *Projeto de história do português paulista* que traz informação sobre o uso da variedade da palavra *depois*, para entender o uso da palavra nas leituras do José Geraldo.

De 1998 a 2003, uma equipe coordenada por Heitor Megale, da USP, seguiu a rota das bandeiras do século XVI em busca de traços da língua portuguesa antiga que tenham permanecido ao longo de quatro séculos. As entrevistas com moradores com 60 anos a 90 anos de quase 40 cidades ou povoados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso trouxeram à tona termos esquecidos como mamparra (fingimento) e mensonha (mentira), uma palavra de um dos poemas de Francisco de Sá de Miranda do século XV, *treição*, usada no interior de Goiás no sentido de surpresa, e termos da linguagem popular ainda usados em Portugal, como **despois**, *percisão* e *tristura*, comuns no sul de Minas. O que parecia anacronismo ganhou valor. Dizer *sancristia* em vez de *sacristia* não era um erro, “mas uma influência preservada do passado, quando a pronúncia era assim”, relatou o *Jornal da Manhã*, de Paracatu, Minas, em 20 de dezembro de 2001 (AGUILERA, *Projeto de história do português paulista*, p.22).

Era uma de nossas práticas, nas aulas de Língua Portuguesa, fazer a “correção” dos termos considerados “errados” usados pelos alunos, por termos “corretos”, oficialmente registrados. Em outras palavras, uma de nossas tarefas, enquanto professora, era ensinar as convenções da língua, ou as construções aceitas na norma padrão. No exemplo dado acima proporíamos exercícios para que o aluno utilizasse a escrita oficial da palavra *depois*, “corrigindo-o”, esperando assim, que ele modificasse também a sua forma de falar a palavra.

A prática pedagógica desenvolvida com esta turma com as histórias de leitura desses sujeitos não tinha como foco fazer as “correções”, mas entender as leituras feitas pelos alunos a partir de suas histórias de leitura e ofertar textos para a constituição de arquivo de leituras. Não significa, aqui, que a norma culta não seria valorizada ou observada, mas teríamos um outro olhar para o uso de determinadas formas e outro movimento seria realizado para o ensino da norma culta.

Orlandi (2008, p. 41) diz ser possível o professor poder modificar as condições de produção da leitura do aluno, propiciando-lhe a construção de sua história de leituras, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

Acreditamos que o fazer pedagógico do professor esteja sustentado por uma teoria, mas nem sempre esta teoria aparece de forma clara nas atividades desenvolvidas. O currículo segue o conteúdo determinado pelo livro didático ou apostila, reproduzindo, assim, o modelo da nossa formação. Acreditamos que, e acrescentamos ainda que, se o professor pode modificar as condições de leitura do aluno, também é capaz de modificar as próprias condições de produção de leitura, modificando também suas práticas pedagógicas.

Assim, na escola se (re) fazem os sentidos de leitura, e conseqüentemente, as histórias dos leitores das/nas salas de aula. Ao revelarmos nossas experiências com a escola, expondo a nossa relação com os livros, com a leitura, contando as nossas histórias, contribuimos para o aluno continuar constituindo a sua história de leitura.

Para isso acontecer, a escola precisa reconhecer a relação do aluno ou do professor com o contexto histórico-social, cultural, ideológico como constitutivos das condições de produção da leitura.

4.2.4 - Leitura: uma falta

Ao relatar quando aprendeu a ler, Gonçalo expôs que *“quem não sabe leitura é cego”*, como evidenciado no capítulo II. Disse que foi muito bom quando pegou as fichas e leu todos os consertos que precisavam ser realizados na obra residencial. A leitura da ficha permitiu aos alunos o reconhecimento de outras construções de texto e para um determinado fim, o texto a serviço de uma atividade diária na vida do aluno.

Solicitamos autorização do aluno para anexar a ficha nesta dissertação. Ao concordar, o aluno pede para ocultar o nome da empresa e da pessoa que assina a ficha. Esta serviu de materialidade de leitura e entendemos que o aluno sabe que a língua tem função social, que ele compreende a função social da escrita.

O aluno Gonçalo também expôs sobre sua condição de sujeito não letrado, que se tivesse leitura teria um cargo na empresa: *“se eu soubesse ler, eu poderia ter sido mestre de obras”* pode significar, não falta de competência para desempenhar a função, mas falta de conhecimento do código escrito, condição para desempenhar uma função que necessitava da leitura e escrita para poder solicitar a execução das atividades cotidianas do trabalho. Como consequência desse “não ler”, as condições financeiras também não mudaram, pois, como diz o aluno *“sem estudo”* não poderia assumir o cargo, porque não sabia fazer pedidos, preencher fichas, escrever os reparos que deveriam ser realizados e passados por escrito para encarregados ou chefes.

Já expusemos anteriormente que o acesso à leitura e à escrita, embora um direito de todo cidadão, não é acessível a todos. Essa falta não impediu o Gonçalo

de trabalhar, constituir família, educar os filhos, participar das atividades da comunidade, votar, de “*viver*,” mas dificultou a realização do sonho de ter sido mestre de obras e conquistado melhores condições financeiras, pelo fato de ainda não estar alfabetizado. Nesse caso, o lugar da leitura na história de vida deste aluno, era uma das condições para a ascensão na empresa. Podemos dizer, então, que essa falta de acesso configura-se como um dos instrumentos de manutenção das desigualdades sociais.

Ler e escrever possibilitaria ao aluno a circulação no seu ambiente de trabalho, como discutido no capítulo I deste trabalho. Nesse sentido, saber ler e escrever é uma questão de dignidade humana, já que a leitura e a escrita se constituem em condições que possibilitam não só o acesso ao conhecimento e à informação a outros direitos — como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, às garantias individuais e coletivas, ou seja, aos direitos sociais e políticos —, como também proporcionam o escrever como forma de exteriorização de sentimentos, ideias, opiniões, saberes e emoções.

Os relatos dos alunos sobre como se deu o início de sua história escolar, como foram alfabetizados, a sua experiência nos primeiros encontros com as letras e também as suas experiências de leitura na adolescência e na fase adulta foram importantes para entender a constituição da sua história de leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto nos possibilitou, diante do percurso de leituras que fizemos e das atividades realizadas, uma reflexão sobre o ensino de leitura para alunos jovens e adultos do CEJA José de Mesquita. Ainda que houvesse a preocupação em relacionar a prática pedagógica à teoria, para uma melhor compreensão dos recursos para se trabalhar com leitura, percebemos que o desenvolvimento do trabalho deveu-se ao posicionamento político-social enquanto professores de Língua Portuguesa de alunos de EJA. Nessa reflexão surgiu a necessidade de praticarmos nas aulas de leitura as relações entre textos, sem nos limitarmos a repetir sentidos já dados pela escola ou por materiais didatizados, dando espaço para diferentes posições. Assim, pensando leitura como produção de sentidos, podemos responder aos questionamentos que fizemos no decorrer deste trabalho, sobre a possibilidade de ensinar leitura, tendo em foco temas direcionados pelo aluno-sujeito-escolar de EJA, a partir de suas histórias de leitura.

Procuramos integrar nesta proposta atividades de leitura que fizessem a diferença na vida dos alunos, a fim de contribuir para que o aluno de EJA compreenda a leitura como produção de sentidos a partir de textos de seu interesse e não textos escolhidos por fazerem parte do livro destinado àquele segmento, leituras que façam sentido para modificar a sua vida cotidiana, permitindo a ele ler aquilo que de fato interessa para construir um arquivo de leitura.

A atividade foi iniciada pela história do nome próprio e o que envolvia essa escolha. Os alunos desconheciam a história da escolha do seu nome, mas fizeram muitas considerações sobre o que o nome significava para eles. Aos poucos foram contando o que lembravam e produzindo novos sentidos, relacionando-os aos novos textos lidos. Diante da leitura de alguns textos, os alunos mostraram dificuldade em emitir opinião, esperando na maioria das vezes que expuséssemos a nossa interpretação, explicando o significado do texto ou perguntavam se não iriam responder a questionários. Percebemos o quanto a leitura é regulada, trazendo a memória de que o professor sabe interpretar e eles não sabem, ou não podem.

Como o desenvolvimento das atividades aconteceu a partir das suas histórias de vida, percebemos que a dificuldade de exporem seus pontos de vista ia

desaparecendo a cada trabalho de leitura realizado, seus dizeres passaram a significar, surgindo outros sentidos igualmente possíveis.

Observando as histórias de leitura, entendemos que os objetivos dos alunos ao retornar à escola, além de “*terminar os estudos,*” era aprender a ler e escrever. Ler a fim de ingressar em cursos profissionalizantes, ler para mudar o nome, ler para realizar o serviço da empresa, ler para organizar as músicas a serem cantadas, ler para fazer a carteira de motorista, ler para a vida prática.

Para esses alunos a escola tem um papel social e político, muito além do pedagógico. O aluno Adenir retornou à escola com o objetivo de concluir o Ensino Médio para ingressar em cursos profissionalizantes, pois quer tornar-se mestre de obras. Enquanto o aluno José Geraldo busca uma seguridade maior. A conclusão do Ensino Médio proporcionaria a ele um salário melhor em sua aposentadoria. Já para o Gonçalo, o objetivo era aprender a ler para não depender de um outro para ler as fichas de trabalho, acrescentado a esse sonho o de fazer a carteira de motorista.

Uma atividade proposta para atender ao objetivo do aluno Gonçalo para fazer a carteira de motorista, seria a leitura das leis de trânsito. Dentre as dificuldades encontradas para a efetivação desta prática, a principal está relacionada com o curto prazo para a execução do trabalho. Neste sentido, é importante que o trabalho com leitura não seja um projeto isolado, desenvolvido apenas nas aulas de Língua Portuguesa, ou por uma única área do conhecimento. Como dizem os organizadores do livro *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas* (2007, p. 15) “Ler e escrever são compromissos da escola.”

Acreditamos que a prática deslocou a tradição de uma leitura linear, cuja seleção de textos se fazia a partir do livro didático ou de textos para trabalhar o gênero, para a experimentação de que a história de leitura pode se tornar uma materialidade a ser explorada para leitura de textos diversos, para que os textos ocupem o lugar, na escola, de análise, discussão e que sirvam para a constituição de arquivo de leitura. Os textos que poderiam servir apenas para responder a questionamentos em torno da ideia central, tiveram na prática desenvolvida, um outro significado, num processo que possibilitou aos alunos uma outra entrada na leitura.

Lajolo, (2000, p. 15) diz que “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” Saindo de uma leitura mecânica, isto é, de solicitar que lessem o texto da página tal do livro didático,

primeiramente em silêncio, depois em voz alta, aí realizarem os exercícios de interpretação que estão no livro, a leitura foi outra, pois ao relacionarem os textos às suas histórias de leitura, os efeitos de sentidos produzidos pelos textos foram também outros. Os efeitos desta prática provocaram em nós uma reflexão em relação à concepção de língua, que neste trabalho está ancorado na AD. É preciso considerar, nas atividades práticas, que para a AD a língua não é transparente, significando, assim, que “os sentidos dos objetos simbólicos não são óbvios, tampouco estáveis, e nem completos.” (Lagazzi, 2009) Estando a concepção de língua bem clara nas aulas de leitura, é importante pensar nas materialidades que podem servir para o ensino de língua a alunos de EJA. A forma de leitura proposta abriu espaço para uma função da leitura que não se esgota na própria escola, pois não está desvinculada da vida do aluno.

Sabemos que qualquer proposta passa por adequações no contexto da sala de aula a fim de garantir o sucesso de sua aplicabilidade. É preciso, no entanto, entender como princípio para a realização das atividades sugeridas, os interesses apresentados pelos alunos no decorrer da prática de leitura, o que vai garantir que elas não se transformem em modelo a ser seguido e se diferenciem de atividades frequentemente utilizadas na escolarização da leitura.

A história de leitura dos alunos se caracteriza como estratégia pedagógica que possibilita a construção dos sentidos do texto para a inserção do aluno na comunidade de leitores capazes de compreenderem a si e o mundo em que vivem. Esperamos que as próprias histórias dos alunos indiquem, para esses alunos, trajetos seguros para a continuidade da formação das suas histórias de leitura.

6. REFERÊNCIAS

A ORIGEM DOS SOBRENOMES. In: **CIÊNCIA HOJE - 02/07/2003**. Disponível em: http://www.benzisobrenomes.com/textos_17.html. Acesso em: OUTUBRO DE 2014

AGUILERA, Vanderci. **Projeto de história do português paulista** (PHPP – Projeto Caipira) (nº 11/51787-5); Modalidade Projeto Temático; Pesquisador responsável Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP) – FAPESP.

BANDEIRA, Pedro. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo, Moderna, 1984.

BARROS, M. **Poesia Completa**. Editora: LEYA BRASIL. 2º. Ed. São Paulo-SP. 2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94.-Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 6.075, de 31 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015original.htm> . Acesso em: Novembro de 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: maio de 2015

BRUCH, Ondine. S. **COMO OS NOMES SURGIRAM?**. Disponível em: http://www.origemdonome.com/como_surgiu.html#.Vb6s2 NViko. Acesso em: novembro de 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 6º edição, São Paulo, Spicione, 1994.

_____. **Alfabetização: o duelo dos métodos**, em Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Ezequiel Theodoro da Silva,(organizador). (Coleção Educação Contemporânea) – Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CALCANHOTO, Adriana. **Saiba.** Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=RKWaEv866ul>. Acesso em: Outubro de 2014.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo. Cia. das Letras, 1987. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8580860091>>. Acesso em: novembro de 2014

CONCEIÇÃO, I. *Et AL.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 8.EDIÇÃO- PORTO ALEGRE: EDITORA DA URGs, 2007

CUNHA, Lauro José da. **O Processo discursivo de designação de pessoas : a determinação histórico-social do nome próprio / Lauro José da Cunha.** -- Campinas, SP , 2006.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Uma história de leitura no Brasil.** *In:* BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47- 53.

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

GALEANO, EDUARDO. **Os filhos dos dias.** L&PM WebTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l8Zba15SdxQ>>. Acesso em: Junho de 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação-** Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** *In:* ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação.***In:* Zaccur, Edwiges (org.) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-121.

LAGAZZI, Suzy (ORGS) BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola.** CAMPINAS, SP, MERCADO DAS LETRAS, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a leitura de mundo.** 6ª. Ed. São Paulo, Ed Ática. 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura,** Tradução Pedro Maia Soares. 2. Ed.Companhia das Letras, 1997.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais./ Orientações Curriculares para Jovens e Adultos de Mato Grosso/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Cuiabá: Defanti, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997.

MESQUITA, CEJA José de. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Cuiabá, 2014.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial**. Sp. Campinas, UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni. (Org.) **A Leitura e os Leitores**, Pontes, Campinas, 2003.

_____. **Discurso e Leitura**, Cortez/Editora da Unicamp, Campinas, 2008.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, 6ª edição, Pontes, Campinas, 2012.

_____. **Princípios e Procedimentos**, Pontes, Campinas, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni P. [et al.] (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

PHILOFENO, Geraldo. **Temas Atuais de Direito Civil. Revista Jurídica da Faculdade de Direito – PUCAMP**. v. 6, mar/1988, p. 99-103. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/13015/o-nome-civil-da-pessoa-natural#ixzz3bp1Z0Xe0>. Acesso em: novembro de 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005. (*Coleção Leituras no Brasil*)

SALETE, Bretan. **Revista Alegria**. São Paulo. n.60, 1978. Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014231.pdf>>. Acesso em: 7 de Nov de 2014.

SILVEIRA, Ivete. **Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral**. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

SILVA, M. T da. Outros Sentidos para os galhos secos. In: **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. (Orgs). CAMPINAS, SP, MERCADO DAS LETRAS, 2009

TOQUINHO, Antonio Pecci Filho. **Gente tem sobrenome**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oT5fhVXzKTs>>. Acesso em: Outubro de 2014.

_____. **O nome da gente**. Disponível em: <http://www.toquinho.com.br/includes/ver_musicas.inc.php?cod=104&campo=letras&iframe=true&width=500&height=450>. Acesso em: Outubro de 2014.

TV Novo Tempo. Vídeo: **Evidências: A importância de um nome**, publicado em 13/03/12. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vumRIERgriU>>. Acessado em outubro de 2014

VIEIRA, M. S. **Alfabetização: sujeito e autoria**. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000.

_____. **Alfabetização: escrita e colonização**. *In*: ORLANDI, E. org. **História das ideias linguísticas**, Pontes, Campinas, 2001

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **A Centralização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso**. Revista de Educação do Vale do Arinos, nº 1, vol. 1, 2014)

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____,
brasileiro(a), _____ anos, estudante do CEJA José de Mesquita, residente

_____,
RG _____ estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Da história de leitura às leituras dos alunos do Ceja” cujos objetivos e justificativas são: realizar intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do Segundo Segmento, com foco na leitura, teoricamente ancorada na Análise de Discurso, a fim de possibilitar aos alunos perceber a funcionalidade da língua nas histórias de leitor e de vida; e, a partir dessas leituras constituídas fora da escola, direcionar as leituras da/na escola. Os textos selecionados para este trabalho serão baseados nas leituras adquiridas fora da escola, com o objetivo de formar um arquivo de temas de interesse da turma.

A minha participação no referido estudo será no sentido de, junto com a professora em sala, realizar as leituras, manifestando opiniões, sugerindo e participando das atividades e produção de textos a partir das minhas histórias de leitura.

Estou ciente de que minhas produções, bem como a filmagem das aulas, contendo a minha história de leitura, poderão ser divulgadas na escola, na Secretaria de Educação de Mato Grosso, como também no site da CAPES, e que serão respeitados meus direitos autorais.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Eloete Canton, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras pela UNEMAT – Cáceres/UFRN – Natal, e com ela poderei manter contato pelo telefone 65-9608-8009.

É garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a minha participação na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Cuiabá, 02 de outubro de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B - CALENDÁRIO DOS ENCONTROS DO PROJETO DE LEITURA

MESES		
OUTUBRO:	NOVEMBRO:	DEZEMBRO:
02/09	13/11	04/12
09/10	20/11	11/12
23/10	27/11	
30/10	27/11	

OBS: Caso houver necessidade de mudança de datas, os alunos serão avisados com antecedência.

ANEXO C - ATIVIDADE DE PESQUISA

Alunos, iniciaremos os encontros do projeto de leitura com histórias, histórias reais, histórias vividas e escritas por vocês, sobre o nome e o que envolveu a escolha desses nomes. Se não souberem ou lembrarem, perguntem a seus familiares.

Conte **a história** do **seu nome**:

Quem escolheu o seu nome? Por que este nome foi dado a você? Como você está registrado? Você foi registrado no mesmo dia, hora e ano que nasceu?

Você foi batizado? Como está registrado seu nome na lembrança de batismo?

Qual a sua relação com o seu nome: você gosta do seu nome? Se não gosta, por que não gosta?

Você tem apelido? Quem deu esse apelido a você? O que significa esse apelido?

Na sua família como você é chamado, pelo nome ou apelido?

Qual é o seu sobrenome? O que ele significa para você?

ANEXO D - O NOME

Não tinha jeito! O Chico não gostava do nome dele e pronto.

— Mãe, por que você foi escolher o nome de Francisco pra mim? Eu não gosto desse nome porque vira Chico e o João falou que Chico é o nome até de macaco.

A mãe dele não sabia direito o que responder. Afinal, quando ela era pequena, também não gostava de seu nome. As crianças viviam fazendo gozação:

— Ivete canivete põe no fogo e não derrete!

Foi pensando nisso que ela argumentou:

— Sabe, Chico, quando a gente é pequeno, a gente não gosta do nome. Acho que isso acontece com todo mundo...

O Chico nem deixou que ela terminasse:

— Com todo mundo, nada. O João gosta do nome dele. Ele já me falou. O meu é que é feio. De hoje em diante meu nome vai ser Pli, como você me chama. Esse eu acho bonito! — falou, convicto.

De fato, desde que Chico era pequeno, sua mãe o chamava carinhosamente de Pli. E, por isso, o pai e a Joana — que era a moça que cuidava dele — também passaram a chamá-lo assim. E ele adorava. Nunca ninguém tinha feito gozação com esse nome. Ao contrário de Chico, que sempre vinha com uma brincadeirainha besta:

— Chico, cara de penico! Incomodam seus amigos na escola.

No começo ele até que não ligava muito. Mas, com o passar do tempo, cada vez mais gente ficava falando isso. Até gente grande! Ele tinha vontade de falar um daqueles palavrões bem feios. Às vezes até falava. E falava com gosto. Ora! Que coisa mais chata era aquilo. Será que ninguém percebia que enchia a paciência?

Até que um dia ele foi viajar com os pais. Avistou um rio lindo, cheio de água e vida como jamais tinha visto e perguntou ao seu pai que rio era aquele. O pai respondeu:

Esse é o Rio São Francisco meu filho, conhecido também como Velho Chico. É um dos rios mais importante do Brasil.

Emocionado, os olhos de Chico se encheram de lágrimas e a partir desse dia ele passou a ter muito orgulho do seu nome e percebeu que todos os nomes são bonitos e cheios de vida.

Salete Brentan

ANEXO E - O NOME DA GENTE

Eu não gosto
do meu nome
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
porque se metem
com um nome
que é só meu!

O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho
vai chamar
como o vovô
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa o coitadinho

Foi meu pai quem decidiu
que o meu nome fosse aquele
Isso só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele.

Quando eu tiver um filho,
Não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que escolha um.

Pedro Bandeira

ANEXO F - CERTIDÕES DE NASCIMENTO E DE CASAMENTO

**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

3º Serviço Notarial e Reg. das Pessoas Naturais de Cuiabá/MT

*Abadia de Barros Maciel Lemos dos Santos**Nilza Maria Barros Maciel Corrêa*
Tabellã Substituta

Tabellã

Herclia de Barros Maciel Kluge
Tabellã Substituta*Felício Carlos Lemos dos Santos*
Tabellão Substituto*Erasmildes Ferreira Gomes*
Escrevente Juramentado

REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO, CASAMENTO E ÓBITO, PROCURAÇÕES, ESCRITURAS E TABELIONATO

RUA CÂNDIDO MARIANO, 302 - CENTRO - TEL.: (0XX65) 624-0547/322-8550 - CUIABÁ - MATO GROSSO

E-mail: tabella@3oficio.com.br - Site: www.3oficio.com.br

Livro: B-116

Folhas: 31

Termo: 0032531

CERTIDÃO DE CASAMENTO

CERTIFICO que, no livro, folha e termo acima, de registro de casamentos, verifiquei constar que ao(s) Nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e cinco (09/09/2005), às 16:30, foi realizado o casamento de:

ADEIR NUNES DE ALMEIDA

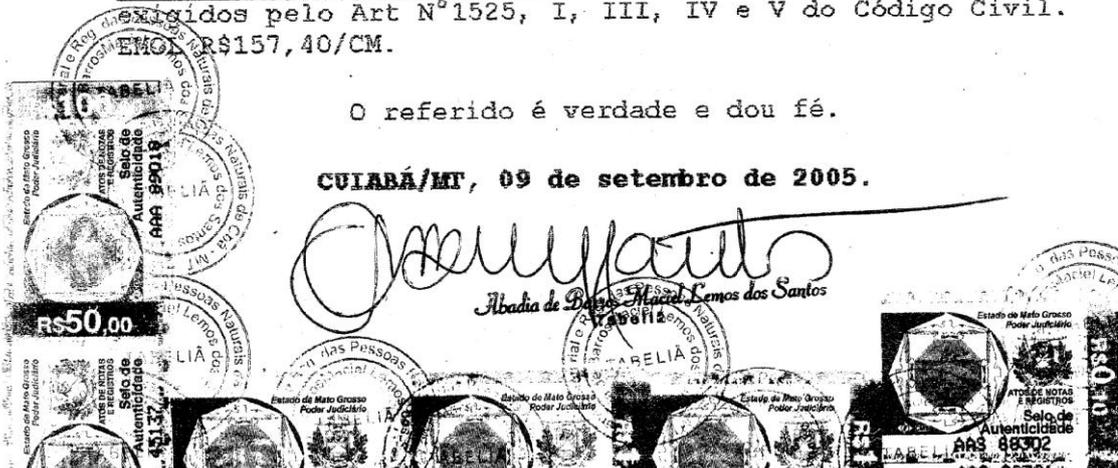
e

JOSEFINA GOMES DA SILVA

contraído perante o Juiz de Paz e Casamentos, VERA CONCEIÇÃO FERNANDES ALENCASTRO, e as testemunhas constantes do termo. Ele BRASILEIRO, natural de CUIABÁ-MT, nascido aos 20/01/1963, filho de NICOMEDES NUNES DE ALMEIDA e de ALZIRA MARTINS DE ALMEIDA. Ela, BRASILEIRA, natural de VERA CRUZ D' OESTE-PR, nascida aos 09/11/1971, filha de VALDEMAR GOMES DA SILVA e de MARIA ANTONIA DA SILVA. A contraente, em virtude do casamento, passou a assinar: **JOSEFINA GOMES DA SILVA**. O regime adotado é o de **COMUNHÃO PARCIAL DE BENS**, apresentaram os documentos exigidos pelo Art 1525, I, III, IV e V do Código Civil. EMO, R\$157,40/CM.

O referido é verdade e dou fé.

CUIABÁ/MT, 09 de setembro de 2005.

Abadia de Barros Maciel Lemos dos Santos

MAPHEO GONCALVES
Av. Cuiabá, 47 - Rio
Avenida de Guadalupe

VILA DE SAC VICENTE
MUNICÍPIO DE SAC VICENTE
ESTADO DE MATO GROSSO
AUREA MALHADO DE ARAUJO
MUNICÍPIO DE SAC VICENTE
ESTADO DE MATO GROSSO



República dos Estados Unidos do Brasil
ESTADO DE MATO GROSSO
COMARCA DE CUIABÁ
Distrito de São José da Serra
VILA DE SAC VICENTE

AUREA MALHADO DE ARAUJO

OFICIAL DO REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO CASAMENTO E OBITO
LIVRO Nº 02 FOLHAS Nº 32 verso TERMO Nº 13.2.8..

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Sexo DE NATALIDADE masculino x x x x x x x x x x x x
nascido no dia 26 de fevereiro de 1950 às 10 horas, n.º 10
com o nome de Gonçalo de Oliveira x x x x x x x x x x x x
de Oliveira x x x x x x x x x x x x x x x x x x
e da Adalia Ferreira de Oliveira x x x x x x x x x x x x
Registro feito em 05 de agosto de 1950
Obs. foi declarante o próprio registrado.
Registro feito nos termos da Lei nº 65 de 14 de
julho de 1949, combinado com o Decreto 485
de 9/11/51

VILA DE SAC VICENTE SÃO JOSÉ DA SERRA 05 DE agosto DE 1950

AUREA MALHADO DE ARAUJO
MUNICÍPIO DE SAC VICENTE
ESTADO DE MATO GROSSO

Aurea Malhado de Araujo
Oficial Privativo e Eletivo do Registro Civil
Escrivã de Paz



República Federativa do Brasil
Estado do Rio Grande do Sul

Fl. única.



Município e Comarca de Seberi
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

Neiva Maria Candaten dos Santos - Oficiala Registradora
Juliano Felipiaki - Oficial Substituto

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

CERTIFICO que às fls. 148 versos, do Livro A-24, sob o número de ordem 16.302, foi lavrado o assento do nascimento de: *****
***** **“ELOETE CANTON”** *****
do sexo feminino, nascido(a) no dia **sete de agosto de mil novecentos e sessenta e seis (07-08-1966)**, às dezoito horas (18:00hs.), em domicílio, neste município de Seberi/RS. *****
Filho(a) de **“AVELINO CANTON e de CEZIRA POSSE CANTON”**, agricultores, naturais deste Estado, residentes e domiciliados neste município. *
Sendo avós: **PATERNOS:** Francisco Canton e Ernesta Vargas Canton. *****
MATERNOS: Angelo Posse e Jusefina Panosso. *****
O Assento foi lavrado aos 09 de agosto de 1.966, tendo sido declarante o Pai.**
Testemunhas: Autelino de Souza e Ademir dos Santos. *****

O referido é verdade, dou fé.
Seberi-RS, 02 de janeiro de 2.008.

Neiva Maria Candaten
Neiva Maria Candaten dos Santos
Oficiala

E.Cert. R\$ 13,50
E. Process. eletrônico R\$2,30.
Selos Digitais: 0319.03.0700001.02564 - R\$0,40
0319.01.0700002.08001- R\$0,20
Total: R\$16,40.

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
Trav Roberto Schmidt, 92
Fone/Fax 55 3746-1227
98380-000 - **SEBERI-RS**
Neiva Maria Candaten dos Santos
Oficiala Registradora
Juliano Felipiaki
Substituto

A PRESENTE CERTIDÃO SÓ É VÁLIDA SEM EMENDAS, RASURAS OU ENTRELINHAS.



SELO DE CONTROLE DIGITAL: AHM25803 R\$2,20
CODIGO DO ATO: 61822876.01.00003.0009.MARYANE.LI
AUTENTICACAO
- CONFERE COM A ORIGINAL
QUE NE FOI APRESENTADA
DOU FE, CUIABA (MT) 05/08/2013 10:00:23
REGINA LUCIA G. FIGUEIREDO - ESCRIVENTE

SELO DE CONTROLE DIGITAL
CONSULTE: <http://www.tjmt.jus.br/selos>
PODER JUDICIARIO DO
ESTADO DE MATO GROSSO
ATO DE NOTAS E DE REGISTRO
CODIGO DO CARTORIO: 469

ANEXO G - LEMBRANÇA DE BATISMO

Lembrança do Batismo

de Eloete de Fatima filha de Avelino Canton
 e de Cezira Posser nascid em Seberi
 dia 7-8-1966, realizado na Igreja Seberi
 no dia 21 de agosto de 19 66
 Foram padrinhos: Ivo e Ivone Elvira Zanchi

Padre Augusto Kolek
O Celebrante

ANEXO H - FICHA DE EXECUÇÃO DE TRABALHO

		SISTEMA DE GESTÃO CONCREMAX Registro		Nº.: RQ-4.7.01-05	
		Ficha de Execução de Serviços/Manutenção		Página: 1/1 Data: 31/07/2014	
1	Nome do Cliente: _____			Ficha Nº: <u>563112</u>	
	Endereço: <u>Quadra 5, Casa 20, Bairro Aguas Claras</u>			Atendente: _____	
	Unid: <u>Alice Neves</u>			Data da Solicitação: <u>25/11/14</u>	
	Telefone/Fax: _____			<u>Berenice</u>	
2	Descrição da Solicitação/Não-Conformidade: <u>fontes não funcionam perto do quarto, danificadas e rife com ruído</u>				
3	Responsável pela Solução: <u>João Rondon</u>			Data do 1º contato	
	Data/Horário Agendados: _____			Manutenção Técnica: <u>26/11/14</u>	
4	Esclarecimentos Adicionais: _____				
5	Avaliação da Área Técnica:		Prazos:		
	<input type="checkbox"/> É pertinente <input type="checkbox"/> Não é pertinente <input type="checkbox"/> Parcialmente pertinente		- Data estipulada para a 1ª visita: _____ - Data Início da execução dos serviços: _____ - Prazo para Execução dos Serviços: _____ horas - Data da conclusão: _____		
6	Avaliação da Diretoria Técnica em caso de Não Pertinência <input type="checkbox"/> Executar por Cortesia <input type="checkbox"/> Não Executar Visto _____				
7	Investigação da Causa do Problema: _____				
8	Disposição (Ação imediata e abrangência do problema): <input type="checkbox"/> Aceito Sob-Concessão <input type="checkbox"/> Reparado <input type="checkbox"/> Retrabalhado				
9	Descrição da Solução: _____				
10	Recebimento dos serviços pelo Cliente após conclusão: 1. O solução da não-conformidade satisfaz? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
	Em caso negativo, porque? _____ Visto ou Assinatura do Cliente (obrigatório para aceito sob-concessão): <u>Simone Patrícia das Peres</u>				
11	Croqui (se necessário, utilizar o verso da ficha): _____				

ANEXO I - VÍDEO: EVIDÊNCIAS

A importância de um nome

www.youtube.com/watch?v=vumRIERgrjU (Acessado em outubro de 2014)

ANEXO J - HISTÓRIAS DE LEITURA

LEITURA: UMA MEMÓRIA (ADAPTADO)

Ana Luiza Artiaga R. da Motta

Lembro-me com saudades daquele casarão antigo das paredes esbranquiçadas, dos zumbidos dos marimbondos construindo suas casas nas paredes de adobo daquela casa na fazenda Fumaça.

Foi lá o marco na minha história de leitura. Na varanda arejada ficava o meu avô Teófilo ouvindo o ciciar das cigarras nos troncos dos tarumeiros. Nas mãos daquele simpático senhor repousava seu fiel acompanhante – um livro, uma revista, uma tira rabiscada pela imprensa escrita. De olhos atentos no papel ficava horas a fio sentado no banco de madeira ou balançando recostado no espaldar da velha cadeira de balanço.

O vovô Teófilo como era carinhosamente chamado, se deleitava nas linhas e entrelinhas das páginas dos textos, principalmente dos famosos, bolso-livro. Naquela época, década de 1970, era comum ao cair da noite a meninada brincar de cantigas de roda, de contar histórias. Geralmente as narrativas giravam em torno de histórias de lobisomem, bicho do mato e outras. Meu avô no entanto, nos falava sobre os lidos nos livros e eram as histórias de aventura que mais chamavam a minha atenção. Ficava fascinada pelo mundo dos letrados que conseguiam guardar em redondas letras tanta imaginação.

Empolgada pelas histórias eu observava nas árvores os desenhos bizarros que às vezes desdenhavam em seus troncos chamando-me a atenção para o significado de tais caracteres. O mesmo ocorre se analisarmos as aves. Algumas velozes como a ema, outras que podem ser repugnantes como o urubu pelo cheiro que elas carregam ao lidar com o almoço mal-cheiroso. Mas... ganhe tempo... observe esta ave, o urubu. Esta ave voa, sobrevoa silenciosamente o abutre escolhendo, lendo, pois não deixa de ser um gesto analisado para assim pousar e saciar a fome...

Nesse embalo de contemplação do bem natural, a companhia do meu avô sem que eu percebesse instigava-me para a leitura, para saborear um pedaço de

escrita. Digo pedaço por que às vezes o que o vovô tinha para ler eram tiras amarelas de revistas tão velhas, que ele lia e guardava numa vaguidão cuidadosa os textos na maleta ou no baú. Após um determinado tempo os mesmos textos eram relidos e ditos por ele:- “Dessa vez entendi melhor a reportagem que li outro dia.” Entendo assim, que uma leitura nunca seria igual a uma releitura do mesmo texto.

Dessa forma, comecei a descobrir os segredos da leitura. Primeiro ouvindo deliciosas narrativas contadas pelo meu avô, e mais tarde a repetir as frases lidas pela minha professora em voz alta na cartilha Caminho Suave, como “Ivo viu a uva, Ivo viu a uva, Ivo viu a uva”. Foram anos de sofrimento entre as primeiras séries da escola no caminho que não era suave e a minha casa. Sofrimento por que o MEDO atormentava, atropelava-me. Eu tinha medo de errar! Errar significa em casa conversas severas com a corda da rede para aprender a ler e a escrever CORRETAMENTE.

Certamente o terreno arado em minha memória pelo exemplo dado pelo meu avô, valeram-se como doces de infância para acalantar em mim a vontade de ler e fazer desse gesto uma profissão.

E você, qual é a sua história de leitura?

Ana Luiza Artiaga R. da Motta

(Professora do Departamento de Letras da UNEMAT)

História que me constitui como leitora

Eloete Canton

Em março de 1973, então com 7 (sete) anos, ingressei na escola, para conhecer o “mundo das letras”. Uniforme arrumado, calçando kichute, material na mochila (na época era um saco de açúcar), escondido entre os braços para não ser percebido, lápis bem apontado, daqueles com a borracha na ponta, com apenas um caderno, iniciei minha vida escolar, no Grupo Escolar Alfredo Westphalen, distante uns 2 km da minha casa. Trajeto que fazíamos a pé, no plural, pois no caminho ia se formando um grupo de alunos, todos vestidos da mesma forma, e a maioria carregando o mesmo material. Livros? Não fazia parte da minha “mochila”. Tampouco os via na estante, ou em qualquer lugar da minha casa. O único livro que via e que minha memória alcança, era a Bíblia, aberta, no criado-mudo, no quarto dos meus pais. Jornal? Apenas os folhetos da missa de domingo, atividade obrigatória reservada para todos da família.

Não me recordo de histórias lidas, vindas de livros, mas vagas lembranças de algumas histórias contadas pelos meus irmãos mais velhos, quase sempre de assombração, parece que eles tinham um prazer cruel de aterrorizar os mais novos, pois as histórias eram sobre o nosso Nono paterno, que morava conosco. Contavam que à noite, a nossa Nona vinha visitá-lo, pois diziam ouvir os dois conversando. Esse imaginário cresceu comigo. Lembro também de algumas histórias de família contadas somente pela minha mãe; meu pai sempre sisudo com a gente, só contava “causos” com os de fora. Família numerosa, formada por 5(cinco) irmãos mais velhos e 2(dois) mais novos.

Sobre a escola, ouvia apenas meu pai exigindo que fizéssemos os “temas”, dizendo que nossa obrigação era de nos comportarmos na escola, ai de quem desse trabalho. Autorizava a professora a colocar de castigo e se viesse bilhete de reclamação, apanharíamos. Em casa, não havia preocupação em saber se estávamos aprendendo, também não havia incentivo para a leitura de livros. Na sala de aula, a professora lia histórias, mas na maioria das aulas, passávamos copiando textos do quadro ou fazendo exercícios.

Os “recreios” eram ótimos. Lembro-me de ter brincado muito, de pular corda, a parte que eu mais gostava era do momento do “foguinho”, quando a corda era

muito rápida, de brincar de elástico, de jogar queimada, sapata (amarelinha), de bolita (bola de gude), de carrinho de rolimã etc.

Aos poucos fui me interessando pelos livros, mas lia pouco, apenas na escola, nos primeiros anos escolares. Gostava das palavras, mas nunca me dei bem com os números, de modo que, já na 1ª série, fiquei para recuperação de Matemática. No dia que meus pais foram buscar o boletim e me disseram que eu tinha “*pegado recuperação*”, fugi para a roça e me escondi, não voltei para casa naquele dia. Claro, no outro, fui obrigada a ir para a escola, morrendo de vergonha e receio de encontrar os colegas *inteligentes*, pois só os *burros* ficavam mais tempo na escola. Quando disso me lembro, me vem à memória o personagem do livro *Cazuza*, de Viriato Corrêa, que recebeu as orelhas de burro. Ao ler essa passagem do livro, já na vida adulta, vi minha imagem refletida naquela situação. Essa vergonha me acompanhou por toda a vida escolar, inclusive no 2º Magistério, quase professora. Ironia ou não, tempos depois, lecionei matemática, em uma turma de 4ª série, num trabalho de contrato emergencial.

Quando frequentava as séries finais do Ensino Fundamental, gostava de retirar livros da biblioteca, mas em casa, escondia-me para ler, pois meu pai achava que só tinha que estudar o tempo que estava na escola, em casa havia as obrigações domésticas. Quando me pegava com um livro na mão, era um destempero só. Assim mesmo, continuei visitando a biblioteca para ler e retirar livros. Nessas séries, havia uma professora de matemática que levava livros para lermos. Também solicitava como tarefa a ficha de leitura e apresentação do resumo da história para os colegas; nas aulas de Português só havia tempo para as aulas de análise sintática.

Escondida, na adolescência, li romances de Sydney Sheldon, também as revistas das coleções Júlia e Sabrina, mas se perguntavam o que eu lia, nunca revelava essa coleção, pois era o tipo de leitura que não era bem vista pela escola, em outras palavras, “leituras que não se estabeleceram no modelo autorizado e legitimado pela escola.” Também, nessa época, participava de algumas peças teatrais promovidas pela escola e dos jograis apresentados em datas comemorativas. Nunca fui boa para “decorar” as falas e o texto dos jograis, mas tinha uma boa dicção e não tinha vergonha, dizia a professora, então era convidada sempre para fazer parte do palco. As encenações, jograis, apresentações, peças

teatrais, as declamações, as danças no elenco do CTG Mirim (Centro de Tradições Gaúchas), já foram responsáveis pelo sonho de representar. Na adolescência, sonhava com os aplausos que a carreira de teatro poderia me proporcionar. Hoje tenho um público, pois de certa forma, somos artistas e nosso palco é a sala de aula. Também contribuíram para seguir o magistério, as brincadeiras de criança, mais mocinha, lá pela 4ª e 5ª série, com quadro e giz. Ser professora era a profissão escolhida por todo o grupo de meninas com quem brincava nessa época.

Ao ingressar no Ensino Médio, resolvi que faria o curso profissionalizante, o Magistério. Seguir a carreira de professora era uma opção financeira para as adolescentes de uma cidade interiorana, que não dispunha de Universidade. E, no meu caso, estudar “fora”, era proibido até para o pensamento.

Quando terminei o estágio do Magistério, já havia sido implantado, na cidade vizinha, na universidade, o único curso de Licenciatura, o de Letras. No ano seguinte, em 1985, ainda sem ter iniciado a carreira de professora, resolvi prestar vestibular. Apesar de todas as negativas do meu pai de ajuda financeira para pagar o curso, e sem salário, da proibição de estudar à noite, e em outra cidade, desobedecendo a meu pai, resolvi iniciar minha vida acadêmica.

No mês do meu ingresso na faculdade, foi também o da assinatura de um contrato como professora municipal, na zona rural. Desde então, sou professora de Língua Portuguesa. Nas primeiras atividades, com alunos de 5ª série, fazia rodas de leitura, seguindo o exemplo da minha professora de matemática. Dispunha de duas aulas por semana para leitura de livros, do acervo da biblioteca, dos quais faziam parte os livros da *Ciranda de Livros* e da coleção *Vaga-Lume*. Como a escola ficava em ambiente rural, com amplos espaços arborizados, líamos ao ar livre. Também, nas minhas aulas, os alunos apresentavam a história que liam, algumas vezes em exposição oral, outras reproduziam o texto escrevendo o resumo, e liam para os colegas. Foi assim, em 1985, numa escola rural, que iniciei meu caminho para a docência.

Após 30 anos, de ter trabalhado em muitas escolas, muitas turmas, em escolas públicas e privadas, penso que tenho muito a aprender, construir, transformar, (re) descobrir. Muitos cursos fizeram parte deste caminhar, até, finalmente, realizar o Mestrado, este que considero um excelente espaço de troca, de reflexão, de retomada, de pesquisa, enfim de leitura.

Ao revelarmos nossas experiências com a escola, expondo a nossa relação com os livros, com a leitura, contando as nossas histórias, contribuimos para o aluno continuar constituindo a sua história de leitura.



Vou contar minha história

Comencei a estudar aos 7 anos de idade.

1ª ano A 1ª ano B 1ª ano C
 e 2ª ano eu estava com 10 anos 2ª
 3ª anos 3ª ano Com 12 anos estava estudando
 a 4ª série e aí parei de estudar, por que
 tenho muita dificuldade na escola a que
 tenho muito erros de escrever. e fui
 trabalhar em serviço de construção civil,
 começando como servente de obra. sou
 pedreiro, pintor e fazo elétrica de tudo
 um pouco.

Pretendo concluir meus estudos para
 fazer cursos e conseguir
 diplomas nas áreas em qual eu at



Adenir Nunes de Almeida

Nasido 20/01/1963

dia de São Sebastião

o meu pai me falou o nome de Adenir
 mais a primeira pessoa me perguntou
 porque seu nome não se chama Sebastião
 eu disse porque meu pai que me falou
 esse nome Adenir Nunes de Almeida e
 gosto muito de se nome que fiz um
 pesquisa e cheguei muito espantado e por isso

Sou muito feliz

Adenir Nunes de Almeida

ESFORÇA DE LEITURA

QUANDO EU TINHA 7 ANOS COMEÇAR FIMITE
 EMCA COM ALFURÇA EU MURCASA E INDA L
 ON.3 NOUM LUGAR LODEM DA ESCOLA
 OY QUILOMBO DA MUSA CASH DE HONDE
 MORABOM DOIS SAÍ DE CASA CINQUA
 DA MANHÃ PARA CHEGAR NAS 75 OVA
 E ASSIM QUE CHEGAMOS AO COLEJO AFI
 OIMHA OHLA DO PESCASSO E MAS UM
 SE ESTAVA LIMPA SENO TI SER
 ERA PATIMPTORA E UAIENDA DE KISKI
 NO LOMBO

E SEM CONTAR QUE DOIS IICA SEM
 CRADA BEM Cedo Acente comir e
 E MCLANCIA CHUPASA SAVA OVA ESTE
 QUANDO JJ HORAS Acente estava de
 PRA CASA COM FOME POIS NÃO TINHA
 MERENDA NO COLEJO LA PELA 12.
 A DENTE ESTAVA CHEGANDO EM CASA
 A MÃE DE ESTAVA ESPERANDO COM UM
 PANELA DE ANBU E FAUA POIS LA EN
 OVAO DA ARROIS E FEJON DA MAIS E
 USENDER PARA COMPRAR ROPA CAUCA
 E OUTRAS COISA PARA A SOBREVIV
 ATÉ AI DUDEM MAI COM UM ANO MEI
 MOREIU E AI COMESA TODO DE NO
 TIVEMOS QUE MUDA PARA OUTRO TER
 EM UMA OUTRA FAZENDA
 E LA FICAMOS MAIS 2 ANOS

QUADA DE CULGIO E AI QUOTIM
 FALAR EM MATO GROSSO QUE ER
 BOM PARA DAR AIREOIS FEZON MILI
 DA DE TUDO COM FALTEIRA

ELA SI UAI MAIS MUDANDO DI NO
 DE PAU DE ARARA PASAMO A
 15 DIS DA ESTADA HOJA DIDA H
 DE NOITE SEMPRE MOCOSANO D
 POLICIA FEDERAL NAS ESTRADAS
 CHEGAMOS EM MATO GROSSO E
 FICAMOS MARADO EM AUSTINEIRA
 SÃO PEDRO JACIARA TRABALHAND
 ROSA SEMPRE APROSA EU F
 12 ANOS EU AMENTEI PARA 14 AN
 PA PODER TRABALHA E AJUDAR
 ME A TRATAR DOS MEUS IRMÃOS
 E A SIM FUMOS ANDANDO E MES
 SEM AFABETO CONSEGIR TIRAR MI
 C.W.H. COMECEI A TRABALHAR C
 MOTORISTA D. 980 MIN CARREI E EM
 COME SEI A ESTUDAR BARREI S.
 ONDE EU MORAVA E SETUDAVA 4.
 quinta serie PARA E NUNCA
 ESTUDEI A GORA ESTOU AQUI MAIS
 USIS SENDO A PREER COM E
 PRO FESSORES

ELO E OUTROS MAIS
 MEU MUNTO OBRIGADO

José Geraldo Filho

meu nome é gonzalo, tenho 65 anos, sou casado e tenho uma linda família. moro no bairro cidade alta, na casa própria, sou pedreiro e adoro a minha profissão, gosto de trabalhar e curtir a vida, adoro namorar, sou tranquilo. A vida para mim foi de muita luta, eu comecei trabalhar com 7 anos de idade, nunca estudei, aonde nós morávamos não tinha escola, meu pai tinha até condições de trazer para Chapada ou para Guisbã, mais ele também não sabia ler aí ele falava: que não sabia ler também e táva vivendo, nos também vivia, quando apareceu uma escola eu estava pequeno, já rapaz, aí logo veio o casamento, os filhos, no ano que eu ia colocar os dois filhos na escola, a escola acabou.

Aí eu tive que mudar para euabó, para poder colocar os meus filhos na escola e a luta continua, trabalhava de servente dia e noite. nunca passei necessidade, trabalhava em obras e a minha esposa lavava roupa de gambô para ajudar em casa.

E os filhos todos terminaram os estudos e eu continuava

na mesma, e na última
empresa que trabalhei
eu tomara conta de uns
pessoais. Si o encarregado me
dava as fixas das residências
para fazer o trabalho, ai eu não
sabia ler, eu pedia para as
pessoas nas suas para ler
p/ mim as fixas, ai eu resolvi
a aprender ler, ai teve uma
oportunidade aqui no norte
dome o ga, ai resolvi estudar,
estudei dois anos e acabou. E por
ultimo fui para o colegio machado
e ja estou terminando e por
cima estou lendo muito bem
e escrevendo bem. Foi uma
verdadeira luta tem que ter
muito forca de vontade.
Com a graça de deus estou
terminando esse ano.

Cuiabá, 26 de novembro de 2014
 Aluna: Marilza S. de Barros
 Professora: Elzete

minha alfabetização

Quando era criança, lembro-me com saudades de como era curiosa por livros, principalmente os que continham figuras que ilustravam e parecia dar vida aos personagens.

Eu e meus irmãos adorávamos o momento de quando iam nos deitar, pois era naquela hora que sempre ouvimos as melhores histórias contadas por minha irmã mais velha; às vezes algumas que nos causavam medo, ou parecia que estávamos dentro dela, como a Bela e a Fera por exemplo, mas foi por histórias como a Branca de Neve e os Sete Anões, a Bela Adormecida e Cinderela que tomei gosto por leitura, e aprendi a ler; e isso aconteceu aos 5 anos de idade, antes mesmo de ir à escola.

E é por isso que hoje, incentivo os meus filhos a uma boa leitura, seja um romance, ou até mesmo histórias em quadrinhos.

Adorei!
 27/11/14



Luanda, 02 de dezembro de 2014.
 Nome: Fernanda de Almeida Leão
 Prof.^a: Elvete 2.º Ano Turma 1

Português

"Minha alfabetização"

Minha alfabetização teve início quando eu tinha 6 anos de idade em 1996. Comecei em uma escola pequena, de pequeno espaço, porém mais tarde a escola se mudou para um local maior. A escola era para crianças de C.A. do 2.º ano da Educação Infantil. Não havia muitos volumes na época.

Como na escola havia apenas duas salas de aula grandes, os alunos da minha turma se juntaram ao 1.º ano, pois era numeroso, e os de segundo ano ficaram em outra sala, porém, a professora era apenas uma. Ela se chamava Margarite, e como de costume, sua sobrinha Maritza, que idaria na época ter uns 17 ou 18 anos se ajudava na sala de aula a tomar conta das crianças. No C.A. aprendi as primeiras palavras, mas ainda não usava nenhum livro. A professora costumava se passar várias cartelas em folhas e aderimos também dizeres para fazermos em casa. Assim, aprendi algumas melhor. Na maioria das vezes, ela usava palavras com ditongos pentilhados para que pudéssemos entender com o lápis por cima do pentilhado, e assim automaticamente começamos a aprender as palavras. Ela também nos dava muitos desenhos para colorir, e também decorávamos as salas. Para os pais eu e meus colegas de sala fomos aprendendo a ler e escrever. Tentei várias vezes copiar o meu nome, e isso também me ajudou a escrever.

Em casa, meu pai e minha mãe não tinham o

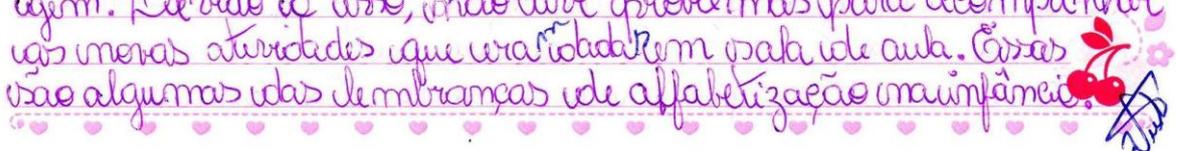


hábito de ler livros infantis, de contar histórias para mim.
 Na verdade, quando o minha mãe contava algumas histó-
 rias, os fofos eram mais voltados para coisas estranhas que
 aconteciam onde ela morava antigamente, tipo aquelas
 "histórias que se põe conta", mais voltadas pro lado de sobre
 fantasmas e coisas do tipo. Naquela época quando não havia
 televisão, e todas essas tecnologias, as pessoas costumavam ir
 contar para fora de casa e observar as estrelas, conversar...
 À noite no campo era silenciosa, e talvez era aí que eles iam
 ou ouviriam determinadas coisas. Eles eram os fofos que
 o minha mãe contava, mas nada de histórias infantis.

No ano seguinte, em 1997 iniciei o 1º ano e já comecei
 a usar o meu primeiro livro. Era apenas 1 cartilha, com
 pequenos textos e exercícios para fazer na escola e também em
 em casa. Não me lembro o nome da cartilha, pois já faz
 muitos anos que estudei com ela, mas me lembro que havia
 muitos desenhos e era bem rica de atividades. Apreendi a
 ler bem rápido, e pouco tempo depois já escrevi várias
 palavras. No primeiro ano também aprendi as primeiras
 cartilhas de matemática, como a somar e subtrair.

Estando para terminar o ano talvez em outubro de mesm
 o, tive uma forte hepatite e infelizmente tive que sair da
 escola, pois tinha que fazer os tratamentos e pela hepatite
 ter uma infecção contagiosa, tive que me afastar. Depois da
 minha recuperação, fui para uma outra escola, pois a prim
 ra foi fechada e até mesmo alguns alunos que estudavam
 lá tiveram que ser transferidos para outras escolas.

Quando iniciei o 1º ano em outra escola, já sabia ler
 e escrever, que para a mãe professora, já era uma vanta-
 gem. Devido ao isso, não tive problemas para acompanhar
 as novas atividades que eram dadas em sala de aula. Essas
 vão algumas das lembranças de alfabetização na infância.



Juzume Alves dos Santos

Memória de leitura

Lembro-me vagamente da minha história de leitura. Contudo sei que aprendi a ler depois que entrei na escola e também com muita ajuda da minha mãe em casa.

Ignathan, meu irmão mais velho, lia bastantes gibis, e eu ficava olhando, encantada com todas as letri-nhas dos quadrinhos, tentando compreender como po-dia ser possível tanta imaginação de meu irmão na-squelas simples frases. Aquilo me parecia coisa de outro mundo e eu pensava que nunca seria capaz de aprender as letras e quanto mais a ler.

Todas as noites, minha mãe nos contava historinhas de livrinhos infantis, e eu prestava atenção como ninguém, e adorava ver as ilustrações, entretanto meu irmão gos-tava de ler ^{para} pra mim "gibis" da turma da Mônica, a mamãe virava uma "onça" com ele, pois o Cebolinha falava tudo errado, então ela achava que seria um péssimo exemplo ^{de leitura} ^{para} pra mim.

Comecei a conhecer o alfabeto na 1ª série, e lembro até hoje das paredes repletas de cartazes escritos ^{com} o alfabeto. Quan-do comecei a formar as sílabas, a que mais me deu traba-lho foi a "CA", pois eu sempre pronunciava "SA", devido ao som da letra "C". E, demorou entrar na minha cabe-ça, tanto que recorde até hoje dos tapas que eu levava a cada pronúncia errada dessa sílaba.

Enfim, quando aprendi a ler já um "Deus nos acuda", queria saber de tudo, comprar todos os livrinhos que passavam vendendo na escola, isso doeu no bolso de meu pai.

Quando fui crescendo, acabei me desinteressando pela leitura, porque a tecnologia veio avançando, e passei a ficar só no computador, era jogando, era mexendo em coisas que não nos acrescentam em nada. Os livros que li, acabaram sendo por obrigação, devido ao fato de ter prova sobre o livro, mas quando eu começava a ler o livro, não queria parar mais, viajara na história, alguns deles são: Dom Casimiro, Moby Dick, Memórias Póstumas de Brás Cubas, e outros de Machado de Assis.

Infelizmente comecei a perceber só agora, o quanto nossos estudos são necessários e indispensáveis em nossas vidas, e que não vamos chegar a nenhum lugar sem ele. Não é atoa que estou hoje aqui, tentando concluir o ensino médio, quando deveria ter concluído em 2011.

Contudo, o tempo não vai voltar no passado, para concertar minhas escolhas erradas, todavia posso seguir daqui, recomeçando e fazendo um grande final feliz na minha vida.

ANEXO K- LEI Nº 6.075, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1973

Título II

Do Registro de Pessoas Naturais

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

CAPÍTULO II

Da Escrituração e Ordem de Serviço

CAPÍTULO III

Das Penalidades

CAPÍTULO IV

Do Nascimento

Publicado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015original.htm (Acessado em outubro de 2014)

ANEXO L - OS LIVROS E SUAS VOZES

Se há uma pessoa que possa, a qualquer momento, arrancar da sua infância uma recordação maravilhosa, essa pessoa sou eu. [...]

Tudo quanto, naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti, perdura em mim com uma intensidade poética inextinguível. Não saberia dizer quais foram as minhas impressões maiores. Seria a que recebi dos adultos tão variados em suas ocupações e em seus aspectos? Das outras crianças? Dos objetos? Do ambiente? Da natureza? [...]

Recordo céus estrelados, chuva nas flores, frutas maduras, casas fechadas, estátuas, negros, aleijados, bichos, suínos, realejos, cores de tapete, bacia de anil, nervuras de tábuas, vidros de remédio, o limo dos tanques, a noite em cima das árvores, o mundo visto através de um prisma de lustre, o encontro com o eco, essa música matinal dos sabiás, lagartixas pelos muros, enterros, borboletas, o carnaval, retratos de álbum, o uivo dos cães, o cheiro do doce de goiaba, todos os tipos populares, a pajem que me contava com a maior convicção histórias do Saci e da Mula-sem-cabeça (que ela conhecia pessoalmente); minha avó que me cantava romances e me ensinava parlendas... [...]

Mais tarde [...] os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano. Foi ainda nessa área que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas [...]

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 de 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 mais formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.[...]

Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

(Cecília Meireles, *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997. p. 58-61.)

ANEXO M - A LÍNGUA ABSOLVIDA

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights, As Mil e Uma Noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias: tão bela como esta seriam também as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer.

Era uma série para crianças e todos os livros tinham o mesmo formato; se diferenciavam pela ilustração colorida na capa. As letras tinham o mesmo tamanho em todos os volumes e era como se continuasse a ler sempre o mesmo livro. Como série, nunca houve outra igual. Lembro-me de todos os títulos. Depois das *Mil e uma noites* vieram os *Contos de Grimm, Robinson Crusoé, As viagens de Gulliver, Contos de Shakespeare, Dom Quixote, Dante, Guilherme Tell*.

(Elias Canetti. *A língua absolvida*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987. p. 50.)

“Quem abre um livro, descobre um universo.”

ANEXO N - A ORIGEM DOS SOBRENOMES

Cristina da Cunha e Armando Perdigão se casaram e tiveram um filho: Bernardo da Cunha Perdigão. O nome do menino foi de livre escolha dos pais. Já o sobrenome ele herdou de família, como uma marca registrada. É direito de todo cidadão brasileiro, ao nascer, ser registrado com nome e sobrenome, com os quais será identificado ao longo da vida. Houve um tempo em que uma regra mais ou menos rígida estabelecia que logo após o nome vinha o sobrenome da família materna, seguido do sobrenome da família paterna.

Assim como aconteceu com o Bernardo. Hoje em dia, essa ordem deixou de ter tanta importância. Mas, ainda assim, é possível detectar a que família pertence uma pessoa, ou suas relações de parentesco, a partir do sobrenome. Pensando bem, se herdamos o sobrenome de nossos pais e avós, que, por sua vez, o receberam de seus antepassados, e assim sucessivamente, como surgiram esses sobrenomes?

A maior parte dos sobrenomes que circulam no Brasil é de origem portuguesa e chegou aqui com os colonizadores. A maioria tem origem geográfica. Ou seja: no local em que a pessoa nasceu ou em que morava.

Desta forma, Guilherme, nascido ou vindo da cidade portuguesa de Coimbra, passou a ser, como seus parentes, Guilherme Coimbra. Assim, também Varela, Aragão, Cardoso, Araújo, Abreu, Guimarães, Braga, Valadares, Barbosa e Lamas eram nomes de cidades ou regiões que identificavam os que lá nasceram, passando a funcionar, com o tempo, como sobrenomes.

Alguns desses sobrenomes, aliás, não se referem a localidades, mas a simples propriedades rurais onde um determinado tipo de plantação era privilegiado. Por exemplo, os moradores de numa quinta em que se cultivavam oliveiras passaram a ser conhecidos como Oliveira, o mesmo acontecendo com Pereira, Macieira e tantos outros. Outra origem de sobrenomes foram as alcunhas, ou apelidos, atribuídos a uma pessoa para identificá-la e que depois se incorporava a seu nome como se dele fizesse parte. É o caso de Louro, Calvo e Severo, por exemplo. Muitos nomes de família se originaram também de nomes de animais, fosse por traços de semelhança física ou de características de temperamento: Lobo, Carneiro, Aranha, Leão e Canário são alguns deles.

Também por derivação foi possível formar sobrenomes. Fernandes, por exemplo, seria, na origem, o filho de Fernando; assim como Rodrigues, o filho de Rodrigo; Álvares, o de Álvaro.

Negros africanos, que vieram para o Brasil como escravos, e dos quais tantos de nós descendemos, foram obrigados a deixar para trás seu passado, seu nome e a identificação de sua origem tribal. Aqui foram batizados com um nome cristão e os sobrenomes que recebiam muitas vezes eram os mesmos de seus senhores. Quando isso não ocorria, os senhores lhes davam sobrenomes de origem religiosa, como Batista, de Jesus, do Espírito Santo.

Também o leigo "da Silva" (silva em latim é selva, o que significa que a pessoa assim denominada tinha origem imprecisa, não se sabia ao certo de que cidade ou região ela procedia) foi fartamente atribuído àqueles que não traziam consigo um nome de família. Não é, portanto, por acaso que Silva é hoje no Brasil o sobrenome mais comum, aquele usado pelo maior número de cidadãos, dentre os quais os atuais presidente e vice-presidente da República!

Situação semelhante ocorreu com os indígenas: como essa cultura sempre relacionou o sobrenome do indivíduo com a tribo à qual pertencia, é comum ainda hoje que um cidadão de origem indígena seja registrado, por exemplo, como Galdino Pataxó ou Marcos Terena. Observar as variadas origens dos sobrenomes brasileiros nos leva a notar que muitos povos se uniram para formar a nossa nação. Aos numerosos Silvas, brasileiríssimos, aos Lisboas e Guimarães que aqui chegaram há quase cinco séculos, vieram com o tempo juntar-se os descendentes dos imigrantes Abdala (árabe), Levy (judaico), Calmon (francês), Abbott (inglês), Fomm (prussiano), Schmidt (alemão), Ferretti (italiano) e inúmeros outros que tanto contribuíram para a formação de nossa cultura, que é riquíssima.

Essa diversidade cultural, motivo de nosso orgulho, expressa pela variedade de sobrenomes, nos faz pensar também na nossa maravilhosa e surpreendente unidade linguística: um país do tamanho do Brasil, habitado por uma população de origem tão variada, como se pode verificar por uma simples análise dos sobrenomes, fala de norte a sul um único idioma.

Os Batistas e os Abramovitchs, os Lopes e os Smiths conversam, discutem, contam piadas e trocam juras de amor na mesma língua em que pronunciaram as primeiras palavras, em que aprenderam as primeiras letras na escola, em que

cantaram músicas e ouviram notícias pelo rádio e pela televisão. Fonte: Ciência Hoje
02/07/2003

ANEXO O - SAIBA!

Adriana Calcanhotto

Compositor: Arnaldo Antunes

Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão, também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem...

Saiba!

Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu...

Saiba!

Todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar...

Saiba!

Todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano...

Saiba!

Todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Gandhi, Mike Tyson, Salomé...

Saiba!

Todo mundo teve mãe

Índios, africanos e alemães

Nero, Che Guevara, Pinochet

E também eu e você

E também eu e você

E também eu e você...

ANEXO P - GENTE TEM SOBRENOME*Toquinho*

Todas as coisas têm nome
Casa, janela e jardim
Coisas não têm sobrenome
Mas a gente sim

Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim

O Chico é Buarque, Caetano é Veloso
O Ari foi Barroso também
E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado
Tem outro que é o Jorge Ben

Quem tem apelido, Dedé, Zacarias
Mussum e a Fafá de Belém
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome
Bola, boneca e patins
Brinquedos não têm sobrenome
Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome
Bolo, mingau e pudim
Doces não têm sobrenome
Mas a gente sim

Renato é Aragão, o que faz confusão

Carlitos é o Charles Chaplin

E tem o Vinícius, que era de Moraes

E o Tom Brasileiro é Jobim

Quem tem apelido, Zico, Maguila

Xuxa, Pelé e He-man

Tem sempre um nome e depois do nome

Tem sobrenome também

ANEXO Q - COMO OS NOMES SURGIRAM?

Ondine S. Bruch (Adaptado)

Já aconteceu com você de ver o seu nome escrito errado em algum lugar? Talvez em alguma carta, inscrição, bilhete... se o seu sobrenome tem origem estrangeira, quais são os erros típicos que você já viu ou pronúncias incorretas associados ao seu nome? O seu nome é sua identificação no mundo.

Se você conhecer mais sobre a origem dos sobrenomes poderá ter ideia de onde certa família descende, no que trabalhavam ou conhecer algumas características dos ancestrais dessa família. Até onde eu li e consegui informação, os primeiros a adquirirem sobrenomes foram os Chineses. Algumas lendas sugerem que o Império Fushi decretou o uso de sobrenomes, ou nomes de famílias, por volta de 2.852 a.C. Os chineses tinham normalmente 3 nomes: o sobrenome, que vinha primeiro e era uma das 438 palavras do sagrado poema chinês "Po-Chia-Hsing". O nome de família vinha em seguida, tirado de um poema de 30 personagens adotados por cada família. O nome próprio vinha então por último.

Nos tempos antigos os romanos tinham apenas um nome. No entanto mais tarde passaram a usar três nomes. O nome próprio ficava em primeiro e se chamava "praenomen". Depois vinha o "nomen", que designava o clã. O último nome designava a família e é conhecido como "cognomen". Alguns romanos acrescentavam um quarto nome, o "agonomen", para comemorar atos ilustres ou eventos memoráveis. Quando o Império Romano começou a decair, os nomes de família se confundiram e parece que os nomes sozinhos se tornaram costume mais uma vez. Durante a Idade Média, as pessoas eram conhecidas somente pelo nome próprio. Mas a necessidade de adicionar outro nome para distinguir as pessoas de mesmo nome ganhou popularidade. Então adicionavam alguma característica, ou função que a pessoa exercia, ou então usavam o nome do pai.

No século XI o uso de um segundo nome se tornou tão comum que em alguns lugares era considerado vulgar não ter um. Mas mesmo tendo sido o começo para todos os sobrenomes que existem hoje, grande parte dos nomes usado na Idade Média não tem a ver com a família, isto é, nenhum era hereditário. Em respeito aos nomes hereditários, (os nomes que eram passados de pai para filho) é difícil dizer com exatidão quando foi que eles surgiram, pois foi uma prática que se

desenvolveu com o passar de centenas de anos... O uso moderno dos nomes hereditários é uma prática que se originou lá pela aristocracia veneziana, na Itália, por volta do século X ou XI. Os exploradores, voltando das terras Sagradas e passando pelos portos da Itália (afinal, os portos da Itália eram naquela época a única maneira de ir para o Oriente, portanto tudo passava por lá... só lá pelo século XIV, XV é que se iniciaram as famosas Cruzadas, onde então o caminho pelo Atlântico, contornando a África foi 'descoberto'), tomaram nota deste costume e o espalharam pela Europa. A França, as ilhas Britânicas, e então a Alemanha e Espanha começaram a aplicar esta prática a fim de distinguir os indivíduos que haviam se tornado importantes.

Pelos anos de 1370 já se encontra a palavra "sobrenome" em documentos, nas línguas locais. O governo passou a usar cada vez mais papéis, documentos, e deixar registrados seus atos entre todo o mais. Assim, cada vez mais foi importante identificar com exatidão as pessoas. Em algumas comunidades nos centros urbanos, os nomes próprios não eram mais suficientes para distinguir as pessoas. No campo, com o direito de sucessão hereditária de terras, era preciso algo que indicasse vínculo com o dono da terra, senão como os filhos ou parentes iriam adquirir a terra, já que qualquer pessoa com o mesmo nome poderia se passar por filho?

Acredita-se que até o ano de 1450 a maior parte das pessoas de qualquer nível social tinha um sobrenome hereditário, fixo. Este sobrenome identificava a família, provendo assim uma ligação com o passado desta família, e preservando sua identidade no futuro. Até nem é surpresa o fato de que antigamente a prioridade das famílias era ter filhos homens, para manter o nome, afinal, os filhos homens eram quem passavam o sobrenome para as novas gerações, e era muito desgosto para uma família não ter nenhum descendente homem. No começo dos séculos XV e XVI os nomes de família ganharam popularidade na Polônia e na Rússia.

Os países escandinavos, amarrados ao seu costume de usar o nome do pai como segundo nome, não usaram nomes de família antes do século XIX. A Turquia esperou até 1933, quando o governo forçou a prática de sobrenomes a ser adotado em seu povo. Os sobrenomes foram primeiramente usados pela nobreza e ricos latifundiários (senhores feudais), e pouco a pouco foram adotados por comerciantes e plebeus. Os primeiros nomes que permaneceram foram aqueles de barões e latifundiários, que receberam seus nomes a partir de seus feudos e/ou propriedades.

Estes nomes se fixaram através da hereditariedade destas terras. Para os membros da classe média e trabalhadores, como as práticas da nobreza eram imitadas, começaram a usar assim os sobrenomes, levando a prática ao uso comum. É uma tarefa complicada classificar os nomes de família por causa das mudanças de ortografia e pronúncia com o passar dos anos. Muitas palavras antigas tinham significados diferentes na época, ou hoje em dia estão obsoletas. Muitos nomes de família dependeram da competência e discrição de quem os escreveu no registro.

O mesmo nome pode muitas vezes estar escrito de diferentes maneiras até mesmo em um documento só. Um exemplo: Carlos Red, que recebeu seu nome por ter cabelos vermelhos (red=vermelho, em inglês), pode ter descendentes prováveis com o sobrenome Reed, Reade, etc.