

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Silvana de Castro Monteiro Baliviera

**Estratégias de ensino de leitura – um caminho para melhorar as aulas de
leitura para os estudantes da EJA**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Silvana de Castro Monteiro Baliviera

**Estratégias de ensino de leitura – um caminho para melhorar as aulas de
leitura para os estudantes da EJA**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anna Maria Marques Cintra.

São Paulo

2008

BANCA EXAMINADORA

*Ao meu marido, **Sergio**,
por seu apoio e paciência.*

*A minha filha, **Lais**,
pelo incentivo constante e pela
confiança depositada em mim.*

*À memória de meu **pai**, grande leitor que me
mostrou o “caminho das pedras”.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida e a oportunidade de chegar até aqui.

A minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Marques Cintra, pelo apoio, pela confiança e pela condução firme, mas flexível.

À Prof^ª. Dr^ª. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, pelo grande incentivo, que foi importantíssimo na minha tomada de decisão de enfrentar este desafio.

Ao Prof^º. Dr. Luiz Antonio Ferreira e ao Prof^º. Dr. Carlos Augusto Batista Andrade, pelas valiosas observações e sugestões.

A todos os professores e amigos da PUC-SP, que muito contribuíram para o meu crescimento.

Aos amigos e amigas da EMEF Jairo Ramos e da E. E. Professora Zenaide Vilalva de Araújo, entre outros, que dividiram comigo muitos momentos de dúvidas e de angústia, e cujo apoio sempre foi decisivo para que eu persistisse.

A todos os meus queridos alunos, razão principal deste trabalho.

*“A maior aventura de um ser humano é viajar,
E a maior viagem que alguém pode empreender
É para dentro de si mesmo.
E o modo mais emocionante de realizá-la é ler um livro,
Pois um livro revela que a vida é o maior de todos os livros,
Mas é pouco útil para quem não souber ler nas entrelinhas
E descobrir o que as palavras não disseram.
No fundo, o leitor é o autor da sua história...”*

Augusto Cury

RESUMO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa sobre Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem o propósito de contribuir para os estudos acerca do desenvolvimento da competência leitora de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, EJA.

O Brasil ainda não conseguiu erradicar totalmente o analfabetismo. Além disso, há, hoje, outra questão bastante séria: muitos jovens e adultos têm a oportunidade de estudar, decodificam letras, frases e textos curtos, mas enfrentam dificuldades para construir uma interpretação do que lêem, ou seja, muitas vezes, saem da EJA, sem terem desenvolvido as competências básicas requeridas para se inserir adequadamente na sociedade grafocêntrica em que vivemos.

A pesquisa realizada verifica como são dadas as aulas de leitura para jovens e adultos, se os professores utilizam estratégias de ensino de leitura ou não e se foram preparados para ensinar esse público. O *corpus* analisado é formado pelas respostas dadas a um questionário, aplicado a professores, de três escolas vizinhas, do município de São Paulo.

Os resultados demonstram que a maioria dos professores não teve formação especializada para trabalhar com jovens e adultos, o que contribui para a falta de identidade da EJA, já que as aulas são basicamente as mesmas preparadas para o ensino regular. Não há consideração especial pelas especificidades etária e cultural desses estudantes.

Além disso, como os professores não foram preparados para ensinar a ler, desconhecem as estratégias de ensino de leitura e, em suas aulas, a leitura continua a ser tratada de forma tradicional: lê-se um texto, sem motivação para a atividade, sem o estabelecimento de objetivos, ou seja, a leitura é, freqüentemente, uma atividade gratuita, sem propósito.

Propõe-se, então, a utilização de estratégias de ensino de leitura como um caminho para conseguir a desejada autonomia de jovens e adultos como leitores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, leitura, estratégias de ensino de leitura.

ABSTRACT

This work is situated in the research line about Reading, Writing and Portuguese Language Teaching and has the purpose of contribute for the studies about the development of reading competence.

Brazil didn't eradicate totally the analphabetism yet. Besides that, there is, today, another serious question: many young people and adults have the opportunity of studying, decode letters, phrases and short texts, but they have difficulties in constructing an interpretation of what they read; many times, they finish their course at EJA (Youth and Adult Education), without the basic competences required for being appropriately inserted in a society that is centered in the writing.

The research verifies how the reading classes are given for young people and adults, if the teachers use strategies for teaching reading or not and if they were prepared to teach these people. The analyzed *corpus* is constituted by the answers given to a questionnaire, applied to teachers, of three neighbor schools, in São Paulo.

The results show that most of teachers didn't have specialized formation to work with young people and adults, what contributes to the lack of identity of EJA, since the classes are basically the same that are prepared to the regular education. There is no special consideration for the specificity related to the age and to the culture of these students.

Besides that, as the teachers didn't be prepared to teach how to read, they don't know the strategies for teaching reading and, in their classes, the reading is treated in a traditional way; the students read a text, without being motivated for the activity, without having objectives, so, the reading is frequently a grateful activity, without purpose.

We suggest that teachers use the strategies for teaching reading as a way to the desired autonomy of young people and adult as lectors.

Key-words: Youth and Adult Education, reading, strategies for teaching reading.

LISTA DE SIGLAS

APM	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES
CEAA	CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS
CNBB	CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
CNEA	CAMPANHA NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO
CNER	CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL
CPC	CENTROS POPULARES DE CULTURA
EDUCAR	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FUNDEF	FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
IBOPE	INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA
INAF	INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL
IPM	INSTITUTO PAULO MONTENEGRO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LDBN	LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAIS
MCP	MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR
MCT	MEMÓRIA DE CURTO TERMO
MEB	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
MLT	MEMÓRIA DE LONGO TERMO
MOBRAL	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
MS	MODELO DE SITUAÇÃO
PAS	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PEI	PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA
PEMA	PROGRAMA EXPERIMENTAL MUNDIAL DE ALFABETIZAÇÃO
PLANFOR	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR
PNA	PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
PNAC	PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO
PRONERA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
RT	REPRESENTAÇÃO TEXTUAL
SEA	SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais: tendência 1900/2000.....	18
Tabela 2	Letramento.....	19
Tabela 3	Letramento - INAF/ Brasil (2001-2003-2005), por faixa etária.....	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	17
1.1. Os caminhos para a educação de jovens e adultos.....	21
1.2. O MOBRAL, alternativa militar para o ensino de jovens e adultos.....	25
1.2.1. A Lei 5692/71.....	26
1.2.2. A autonomia e expansão do MOBRAL.....	27
1.3. O ensino supletivo.....	27
1.4. A desarticulação do MOBRAL e outras propostas educacionais para jovens e adultos.....	29
1.5. De ensino supletivo para EJA.....	30
1.6. O analfabetismo e a baixa escolaridade nos dias atuais.....	32
CAPÍTULO 2	
A SALA DE AULA DA EJA E A LEITURA.....	34
2.1. A sala da EJA - que espaço é este?.....	34
2.2. Expectativas e necessidades.....	36
2.3. Ressignificando a leitura para os estudantes da EJA.....	38
2.4. Funções da EJA.....	40
2.5. A co-responsabilidade no ensino de leitura	42
CAPÍTULO 3	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA.....	44
3.1. Aspectos cognitivos e pedagógicos do ensino da leitura.....	45
3.2. O papel das inferências.....	47
3.3. O uso de estratégias de ensino de leitura e a importância das estratégias de compreensão leitora.....	48
3.4. Estratégias de pré-leitura.....	52
3.4.1. O estabelecimento de objetivos.....	52

3.4.2. A ativação do conhecimento prévio.....	54
3.4.3. As previsões e as perguntas sobre o texto.....	54
3.5. Estratégias durante a leitura.....	55
3.6. Estratégias de pós-leitura.....	56
3.6.1. Tema e idéia principal.....	56
3.6.2. Resumo.....	57
3.6.3. Perguntas sobre o texto.....	58
3.7. Como se dá o processamento textual.....	59
3.8. Os sistemas de conhecimento.....	63
3.9. A leitura e suas relações com o contexto.....	64

CAPÍTULO 4

AS AULAS DE LEITURA PARA A EJA: O UNIVERSO DA PESQUISA.....	67
4.1. Um passeio por Pirituba.....	67
4.2. As escolas analisadas.....	70
4.2.1. A EMEF “Jairo Ramos”.....	70
4.2.2. A EMEF “Desembargador Sílvio Portugal”.....	71
4.2.3. A E.E. “Professora Zenaide Vilalva de Araújo”.....	71
4.3. O levantamento de dados.....	72
4.4. O questionário.....	72
4.5. As aulas de leitura.....	73
4.5.1. Língua Portuguesa.....	73
4.5.2. Língua Inglesa.....	79
4.5.3. Arte.....	80
4.5.4. Geografia.....	82
4.5.5. História.....	83
4.5.6. Filosofia.....	86
4.5.7. Ciências.....	87
4.5.8. Biologia.....	88
4.5.9. Química.....	89
4.5.10. Matemática.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	102
<i>Anexo 1 – Questionário aos professores da EJA.....</i>	102
<i>Anexo 2 – Quadro de respostas dos professores de Língua Portuguesa.....</i>	104
<i>Anexo 3 – Quadro de respostas dos professores de Língua Inglesa.....</i>	108
<i>Anexo 4 - Quadro de respostas dos professores de Arte.....</i>	110
<i>Anexo 5 - Quadro de respostas dos professores de Geografia.....</i>	112
<i>Anexo 6 – Quadro de respostas dos professores de História.....</i>	114
<i>Anexo 7 – Quadro de respostas do professor de Filosofia.....</i>	117
<i>Anexo 8 - Quadro de respostas dos professores de Ciências.....</i>	118
<i>Anexo 9 - Quadro de respostas dos professores de Biologia.....</i>	119
<i>Anexo 10 - Quadro de respostas do professor de Química.....</i>	120
<i>Anexo 11 - Quadro de respostas dos professores de Matemática.....</i>	121

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no campo das investigações sobre o ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva da Lingüística Textual e busca contribuir para os estudos acerca do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, EJA.

A história da educação no Brasil revela que jovens acima dos quinze anos e adultos nem sempre encontraram facilidade para estudar, pois, por muito tempo, o trabalho das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização foi interessante para a acumulação de capital.

A universalização do direito ao estudo a todos os brasileiros somente efetivou-se com a Constituição de 1988, que, em seu artigo 208, inciso I, considerou o ensino fundamental como de total responsabilidade do Estado, nos seguintes termos: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, além de ter instituído o prazo de uma década para a erradicação do analfabetismo no país.

Embora tenha havido, nos últimos anos, um progressivo aumento do número de vagas e uma extensão da oferta de oportunidades a camadas, cada vez mais amplas, da população, ainda não conseguimos alcançar a meta estabelecida pela Constituição e nem obter resultados satisfatórios no que concerne à competência leitora de jovens e adultos. Os dados obtidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF, mostram que, à medida que a idade da população analisada aumenta, o índice de alfabetismo pleno diminui.

Acreditamos que tais índices revelem a dificuldade enfrentada por essas pessoas para estudar, mas também a existência de algum problema com relação ao ensino de leitura para elas, pois muitas estudaram ou estudam na EJA. Além disso, nossa experiência como professora de língua portuguesa dessa modalidade já apontava para a necessidade de que o ensino de leitura fosse visto como uma responsabilidade a ser compartilhada entre todos os educadores e para a urgência de encontrar novos caminhos para as práticas pedagógicas relacionadas a esse ensino, sob pena de não atingirmos o objetivo de formar leitores autônomos.

Assim, pensamos em, primeiramente, conhecer as circunstâncias históricas da educação de jovens e adultos no país, as características dos sujeitos pouco ou não-escolarizados, bem como o tratamento dado à leitura nas salas de EJA. Para tanto, empreendemos esta pesquisa, cuja pergunta norteadora é “Como contribuir para melhorar o ensino de leitura na EJA?”

Dividimos, então, este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, fazemos um levantamento de algumas políticas destinadas à educação de jovens e adultos, a partir da década de 40, do século passado, a fim de conhecer um pouco melhor a história do ensino para jovens e adultos no Brasil.

O segundo capítulo tem o propósito de retratar a sala de aula da EJA, neste século, no que ela tem de específico, sua relação com a leitura, além de tratar das funções da EJA e da necessidade de que o ensino de leitura seja visto como uma responsabilidade a ser dividida entre todos os professores.

O terceiro capítulo é dedicado aos aspectos pedagógicos e cognitivos do ensino de leitura e às estratégias de ensino de leitura utilizadas pelos professores a fim de facilitar a tarefa de ensinar a ler.

O quarto capítulo relata a pesquisa empírica, realizada com professores da EJA, de três escolas públicas, do bairro de Pirituba, em São Paulo, que teve como objetivo traçar um panorama de como são dadas as aulas de leituras para a EJA, nos diversos segmentos que compõem o currículo dessa modalidade de ensino; saber se os professores usam estratégias de ensino de leitura ou não e se foram preparados para lidar com as especificidades do público jovem e adulto.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, que será analisado qualitativamente, a partir do nosso ponto de vista como pesquisadora e como professora de duas escolas que oferecem a modalidade EJA.

O sustentáculo teórico funda-se nos estudos de Isabel Solé (1998), além das contribuições de Van Dijk (2004), Serra e Oller (2003), Marcuschi (1999), Koch (2006), Koch e Elias (2006), dentre outros.

Esperamos contribuir para a melhoria das aulas de leitura para esse público, já que acreditamos que essa é uma questão prioritária no atual quadro da educação brasileira.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A preocupação com a democratização de oportunidades, no que se refere à escolarização de todos os segmentos da população, teve início, pelo menos, no campo do discurso, já na época do Império, como consequência da crença iluminista nas possibilidades regeneradoras da educação.

Ainda assim, o acesso à escolarização era elitizado e não havia escolas em número suficiente para atender todos. Além disso, o escravismo, a exclusão indígena, bem como a discriminação social aos trabalhadores pobres e às mulheres deixavam boa parte da população fora da escola. Estudar era domínio das escolas religiosas e militares, destinadas à elite.

Somente com a ascensão do positivismo republicano, em meados do século XIX, essa situação começou a mudar, já que a monarquia foi pressionada a rever seus conceitos. Segundo Beisiegel (1974, p. 47), muitos esforços foram despendidos, desde então, para que houvesse políticas públicas destinadas ao estabelecimento de uma modalidade de ensino para jovens e adultos, com a finalidade de erradicar o analfabetismo, no país, visto como chaga nacional, defeito das pessoas, e não como consequência perversa dos mecanismos de exclusão a que determinados segmentos da população sempre estiveram submetidos.

A tabela a seguir apresenta os dados sobre a relação existente entre o número de habitantes de quinze anos ou mais e o número de analfabetos no período de 1900 a 2000:

Tabela 1– Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais: tendência 1900/2000

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,70
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

Fonte: IBGE. Censos Demográficos. Contagem da população, 1996.

INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2003.

Podemos perceber que, mesmo tendo havido, a cada década, uma diminuição do índice de analfabetismo, ele ainda persistiu durante todo o século XX. Há, também, outra questão a ser considerada, a de que esses números, provavelmente, fossem, na realidade, ainda maiores, já que foram obtidos por meio de informações dadas pelas próprias pessoas, que, muitas vezes, tinham vergonha de se admitir na condição de analfabetas, ou quando tinham alguns conhecimentos rudimentares de leitura e de escrita, como assinar o próprio nome, já não mais se viam como tais.

Dados mais recentes podem ser conseguidos por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF, que revela os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Desde 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo das pessoas com idade entre quinze e sessenta e quatro anos, por meio de estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, IBOPE, com base na metodologia desenvolvida em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro, IPM, e a ONG Ação Educativa. Os dados demonstram que, embora nos últimos anos, tenham se multiplicado as oportunidades de ingresso nas escolas, o analfabetismo resiste.

O Brasil tinha, em 2005, 122.708.812 pessoas entre 15 e 64 anos de idade. Destas, 8% eram analfabetas e 30% possuíam nível rudimentar de alfabetização, constituindo um total de

47.043.149 pessoas que não tinham como corresponder às exigências sociais de leitura e escrita próprias de nossa era, como demonstra a tabela abaixo, divulgada pelo IPM¹:

Tabela 2 – Letramento

	LETRAMENTO
INAF - ANALFABETOS	9.874.768 (8%)
INAF - NÍVEL RUDIMENTAR	37.168.381 (30%)
INAF - NÍVEL BÁSICO	44.180.897 (36%)
INAF - NÍVEL PLENO	31.484.767 (26%)

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

O título dado à tabela nos remete à necessidade de conceituar a palavra letramento, cujo uso é relativamente recente no Brasil. Segundo Soares (2001, p. 18), ela vem da tradução do termo inglês *literacy*, que é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

De acordo com a classificação criada pelo IPM, no que concerne à leitura, o analfabetismo corresponde à condição daqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; o alfabetismo nível rudimentar, à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou uma pequena carta). Esses dois grupos são considerados analfabetos funcionais.

Já o alfabetismo nível básico é o que apresentam as pessoas que lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, ainda que seja necessário realizar pequenas inferências, ou seja, deduzir aquilo que não está explícito e o alfabetismo nível pleno, é aquele que possuem as pessoas que compreendem e interpretam elementos usuais da sociedade letrada, lêem textos mais longos, relacionam suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. São os considerados letrados.

Ao observarmos, detidamente, a tabela, percebemos que o número de analfabetos funcionais ainda é grande, 38%, e o nível pleno é alcançado por apenas 26% da população, mas, quando se segmenta a população por número de série cursado, o resultado também não é

¹ <http://www.ipm.org.br>.

animador: 64% dos brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, que estudaram até a 4ª série, conseguem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo e 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, já que não codificam palavras e frases, ainda que sejam simples.

Dentre os que cursaram da 5ª à 8ª série, apenas 20% são plenamente alfabetizados e 26% continuam no nível rudimentar. Somente 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, esperado para este grau de escolaridade e 45% permanecem no nível básico. Entre os que cursam o Ensino Superior, consegue-se 74% de pleno domínio das habilidades de leitura e escrita.

Se os índices são preocupantes, ao se dividirem os brasileiros por faixa etária, eles caem ainda mais. À medida que a idade avança, menores são os números dos que são letrados, como podemos observar nesta outra tabela:

Tabela 3 – Letramento - INAF/ Brasil (2001-2003-2005), por faixa etária

	1ª a 4ª série			5ª a 8ª série			Ensino Médio ou mais		
	15 a 24	25 a 39	40 a 64	15 a 24	25 a 39	40 a 64	15 a 24	25 a 39	40 a 64
Analfabeto	12%	11%	14%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar	48%	53%	57%	21%	24%	34%	6%	8%	6%
Básico	32%	29%	25%	51%	52%	50%	38%	35%	40%
Pleno	8%	6%	4%	28%	23%	16%	57%	57%	54%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

Notamos que apenas a democratização das oportunidades de escolarização não é suficiente para que haja paridade nos resultados. Acreditamos que a história da educação de jovens e adultos possa ajudar a explicar por que não conseguimos, até hoje, tornar a nossa nação socialmente mais justa no que concerne ao desenvolvimento de competências básicas requeridas para o exercício da cidadania.

Por isso, faremos, neste capítulo, uma breve retrospectiva histórica, cujo foco serão algumas das políticas públicas, a partir da segunda metade do século XX, voltadas para o estabelecimento de um ensino específico para o público jovem e adulto.

1.1. Os caminhos para a educação de jovens e adultos

O ano de 1946, de acordo com Barbosa (1994), é um marco mundialmente importante, pois, a partir dessa data, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, entrou na luta contra o analfabetismo. Países, como o Brasil, que tinham grande parte de seus jovens e adultos vivendo na condição de analfabetos, teriam de resolver essa situação, a fim de poderem se integrar de forma satisfatória à nova ordem econômica mundial.

Essa nova forma de tratar a educação de jovens e adultos é confirmada por Beisiegel, quando diz que:

A educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. [...] Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas [...], abertas aos reduzidos contingentes de adultos que as procuravam notadamente nas grandes cidades, cedem lugar, nesta nova fase, a um empreendimento global do Governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação. (BEISIEGEL, 1974, p. 67)

Para atender a imposições políticas, sociais, econômicas e ideológicas, o presidente Eurico Gaspar Dutra assinou o Decreto-Lei 8.529/46. Nele, dividiu-se o ensino em primário elementar, com quatro anos; primário complementar, com um ano de duração e primário supletivo, com dois anos de duração, destinado aos indivíduos fora da faixa etária de sete a doze anos. Enquanto o curso primário para as crianças tinha a duração de cinco anos, o destinado a jovens e adultos tinha de supri-lo em apenas dois.

Evidentemente, tal tarefa não foi nada simples e, desde o início, o ensino supletivo encontrou dificuldades para conseguir cumprir seus objetivos. Além do tempo reduzido, havia outros entraves, como o despreparo das escolas e dos profissionais da educação para lidar com um público com características tão diversas das das crianças, sem falar na impossibilidade de atender todos os que necessitavam dele.

Por isso, em 1947, iniciou-se um período de grandes campanhas nacionais de alfabetização e educação básica. A primeira delas foi promovida pelo Ministério da Educação

e recebeu a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA, tendo sido coordenada por Lourenço Filho.

Nesse mesmo ano, criou-se o Serviço de Educação de Adultos, SEA, para orientar e coordenar o ensino supletivo e, dois anos mais tarde, aconteceu a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na Dinamarca, que priorizou a educação de adultos como uma questão de respeito aos direitos humanos.

Durante o segundo mandato do presidente Getúlio Vargas, conforme Ghiraldelli Jr (2006, p. 93-103), houve um aumento das despesas com a educação, mas o investimento foi maior no ensino superior e, durante esse período, não ocorreu grande avanço no número de matrículas no ensino primário; a alfabetização cresceu apenas 1,79% e a exclusão continuou a ser a regra, já que apenas 17% dos alunos matriculados no primário chegavam ao quarto ano e 3% ao último ano do curso.

Em 1952, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo lema era “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Iniciou-se, também, nesse mesmo ano, a Campanha Nacional de Educação Rural, CNER, dirigida, principalmente, aos estados nordestinos.

Juscelino Kubitschek, sucessor de Vargas, acreditava que o ensino deveria, desde o primário, ser profissionalizante e preparar mão-de-obra técnica, de nível médio. A universidade ficaria para aqueles que não se contentariam com isso, ou seja, os mais abastados. Para tanto, o presidente quadruplicou, entre 1957 e 1959, as verbas destinadas ao ensino industrial, mas manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos de leitura e da escrita, além de ter, em seus quadros, mais de 45% de professores leigos, isto é, sem formação para o exercício do magistério. Em sua gestão, 23% dos alunos chegavam ao quarto ano primário e 3,5% ao último ano do curso secundário.

De acordo com Beisiegel (1974), mais uma campanha apareceu no cenário nacional, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, CNEA, promovida pelo Ministério da Educação. Sua eficácia, entretanto, ficou longe do que se pretendia.

No mesmo ano, ocorreu o II Congresso de Educação de Adultos, em que foi discutido o papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico, bem como a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes para ela. Surgiu, também, o questionamento quanto ao caráter eleitoreiro das campanhas de alfabetização, pois, muitas vezes, elas se limitavam a ensinar os adultos a assinar o nome.

A alfabetização, realizada por essas campanhas, ocorria num prazo de três meses, tempo insuficiente para que fosse bem sucedida. O curso primário era dividido em dois períodos de sete meses e o tempo que restava era destinado ao treinamento profissional. Acreditava-se que, por meio do processo educativo, estimular-se-ia o desenvolvimento social e econômico, o que promoveria a melhoria das condições de vida da população.

No início da década de 60, foi organizada uma Campanha de Defesa da Escola Pública, que começou em São Paulo, mas foi difundida pelo Brasil afora, principalmente, pela ação do professor Florestan Fernandes. Ele percorreu todo o país a fim de promover encontros e palestras para tratar do assunto. Ganhou a adesão dos setores mais pobres, que começaram também a se movimentar e, como consequência, foram realizadas duas Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública em 1960 e 1961.

Jânio Quadros, ao assumir a presidência, em 1961, tomou medidas contra a expansão do ensino superior e interrompeu um processo que poderia torná-lo público, uma vez que proibiu a incorporação de faculdades pelo sistema federal e prometeu um combate mais eficaz contra o analfabetismo, mas pouco fez, realmente, nesse sentido.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 permitiu que as verbas públicas pudessem se destinar tanto à rede oficial, quanto à particular e deixou à família o direito de escolha sobre qual tipo de ensino preferiria que seus filhos tivessem. Percebe-se nessa lei o descompromisso com o ensino público e a pouca atenção dada ao ensino de jovens e adultos.

Como ensina Ghiraldelli Jr (2006, p. 105), em 1962, durante o governo de João Goulart, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação, PNE, que tinha metas quantitativas bem definidas como a matrícula de 100% da população escolar, de 7 a 11 anos de idade, no primário, e de 70% da população, com idade entre 12 e 14 anos, no chamado curso ginásial. Para o ensino médio, matrícula de 30% da população, na faixa etária de 15 a 18 anos, e de 50% dos concluintes no ensino superior.

Além das metas quantitativas, havia também as qualitativas, dentre as quais, estava uma maior exigência de professores diplomados, a saber: 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos pós-colegiais; a inclusão de artes industriais no programa de ensino nas quinta e sexta séries do curso primário; a instituição de seis horas de atividades escolares para o ensino médio e a obrigatoriedade de 30%, pelo menos, de professores e alunos em regime de tempo integral nas universidades.

Apesar do estabelecimento de todas essas metas e da obrigatoriedade imposta pelo PNE de investimento de, no mínimo, 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação, apenas 7% dos alunos concluíam o quarto ano, 14% dos que procuravam o ensino secundário eram atendidos e 1% dos concluintes cursava a universidade. O presidente João Goulart, em 1963, encontrou, tal como antes, a metade da população analfabeta.

Outro fato bastante importante, ocorrido no início da década de 60, foi o surgimento dos movimentos de educação popular, os quais promoveram cursos variados, como o de teatro, o de cinema, o de música e, principalmente, o de alfabetização de adultos. Os mais relevantes movimentos dessa natureza foram os Centros Populares de Cultura, CPC, os Movimentos de Cultura Popular, MCP, e o Movimento de Educação de Base, MEB, que era ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, e à União.

A educação oferecida pelos movimentos populares pretendia proporcionar as condições intelectuais para fazer dos trabalhadores pessoas mais esclarecidas politicamente. O acesso à leitura e à escrita tornaria possível o engajamento do povo em projetos de transformação social.

De 1961 a 1963, o Brasil viveu um período de intenso fervor político e cultural pelo ambiente de reformas de base pregadas pelo governo e pela mobilização popular na vida política nacional. Começava a crescer a concepção de que o processo educativo é um elemento emancipador, ligado ao conceito de cidadania, pela possibilidade de promoção da conscientização política das camadas populares, pelo incentivo a sua organização e conseqüente engajamento em um projeto de transformação social. A necessidade de erradicação do analfabetismo tornou-se um tema caro a intelectuais e estudantes e intensificou-se o debate político sobre essa questão.

Ainda em 1963, houve a extinção das campanhas de alfabetização, como a CEAA e a CNER, e aconteceu, também, uma experiência inovadora em alfabetização de adultos, que resultou no chamado Método Paulo Freire, o qual pressupõe, como primordial, o diálogo entre alfabetizador e alfabetizados, além de conteúdos vinculados ao universo desse público. Esse método, que ficou mundialmente conhecido e, até hoje, serve como referência em educação de adultos, diferencia-se, nas palavras de Beisigiel (1974, p. 165), principalmente, “pela afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum”.

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, PNA, cuja meta era alfabetizar cinco milhões de brasileiros, em um ano, mas foi extinto menos de três meses depois devido ao Golpe Militar.

Como mais uma das conseqüências nefastas das ações dos militares no poder, ocorreu, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p. 122), a paralisação, aos poucos, dos movimentos de educação popular e a repressão a muitos membros vinculados a eles, além da repressão a professores, alunos e funcionários de escolas públicas ou privadas.

O analfabetismo continuava vitorioso, mas não era um problema que atingia apenas o nosso país, já que, em 1965, ocorreu mais um congresso internacional para tratar do assunto, o Congresso Mundial de Ministros de Educação para a Erradicação do Analfabetismo, em Teerã e, no ano seguinte, a UNESCO lançou o Programa Experimental Mundial de Alfabetização, PEMA.

O Brasil passava por profundas alterações, a base de sua economia se transformava em industrial e grande parte da população rural se mudava para os grandes centros, atraída pela oferta de emprego e pela possibilidade de melhora no padrão de vida. Essa nova situação demandava tanto melhor preparo profissional quanto maior nível de escolarização, o que fez aumentar a demanda pela escolarização de jovens e adultos, especialmente, em cidades como São Paulo.

Ribeiro (2003, p. 158-161) salienta que, como não se conseguiu ampliar as vagas de forma a atender todos, formou-se esse enorme contingente de analfabetos marginalizados nas periferias dos grandes centros urbanos. Tal situação levou essas pessoas a aceitar subempregos como única alternativa para a sobrevivência.

1.2. O MOBREAL, alternativa militar para o ensino de jovens e adultos

Em 1967, o governo criou, em substituição aos movimentos de educação popular, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBREAL, que tinha à frente não um educador, mas o economista, Mário Henrique Simonsen, o qual, juntamente com o ministro da Educação, Jarbas Passarinho, criou mecanismos para o seu financiamento.

Segundo Haddad e Di Pierro (2005, p. 9-10), as verbas viriam da arrecadação de 1% do Imposto de Renda das empresas, mais 24% da renda obtida pela Loteria Federal. Com isso,

afirmava-se que o programa “livraria o país da chaga do analfabetismo” e, simultaneamente, realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*. As empresas passariam a contar com contingentes maiores de força de trabalho alfabetizada.

A organização operacional do movimento era descentralizada, havia comissões municipais, a quem cabia executar a campanha: recrutar a clientela, contratar professores e providenciar salas de aula, mas a direção do processo educativo ficava nas mãos da gerência pedagógica do MOBREAL central, que incumbia empresas privadas de produzir o material didático unificado, sem levar em consideração, portanto, as especificidades de cada região do país, os interesses distintos das turmas e suas necessidades.

Inicialmente, ele teve dois programas: o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada, PEI, que era uma versão compacta do curso primário. Depois, desenvolveu outros, tendo, inclusive, declarado, em 1970, a pretensão de, num prazo de dez anos, acabar com o analfabetismo, classificado pelo presidente Médici, como “vergonha nacional”.

1.2.1. A Lei 5692/71

Em 1971, conforme Ghiraldelli Jr (2006, p. 124-126), foi assinada a nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, LDBN, a Lei nº. 5692, que fixou as bases para a educação de 1º e de 2º graus e instituiu a profissionalização para o nível secundário e o ensino supletivo. Além disso, desativou a Escola Normal e criou, em seu lugar, a Habilitação Magistério. A lei alterou também o nome da disciplina Português para Comunicação e Expressão. Essa nova denominação estava relacionada com o objetivo de se ajustar às exigências sociais do momento.

Outra mudança importante, promovida pela lei 5692/71, foi o agrupamento do curso primário e ginásial no chamado ensino de 1º grau para crianças e jovens de 7 a 14 anos e o aumento da obrigatoriedade escolar em quatro anos. O curso de oito anos era destinado à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos, segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. O segundo grau, nas escolas públicas, tornou-se totalmente profissionalizante e as escolas particulares continuaram a ter a liberdade de manter o ensino tradicional que levaria os alunos ao curso superior.

1.2.2. A autonomia e expansão do MOBRAL

Em 1973, foi reconhecida a equivalência do PEI ao curso primário e, em 1974, passou-se a expedir certificados de conclusão de curso, referendados pelas Secretarias de Educação.

A partir de 1976, o MOBRAL pôde firmar contratos com escolas particulares sem mais precisar do referendo das Secretarias. Desvinculou-se dos órgãos públicos e tornou-se um organismo autônomo. As críticas quanto ao pouco tempo que era destinado à alfabetização, à forma de verificação de aprendizagem, bem como à condução geral do programa, que não inspirava confiança, inclusive no que dizia respeito aos indicadores produzidos, eram cada vez mais contundentes.

No final dos anos 70, o MOBRAL passou a diversificar suas ações e a atender, inclusive, crianças, para tentar sobreviver ao fato, cada vez mais patente, de não ter conseguido a erradicação do analfabetismo, tal como se propusera.

1.3. O ensino supletivo

Segundo Haddad e Di Pierro (2005, p. 11), o ministro Jarbas Passarinho, quando da Exposição dos Motivos para o projeto da lei 5692/71, argumentou que o ensino supletivo supriria a escolarização regular e recuperaria o atraso daqueles que não tinham podido estudar na época considerada como adequada. Esse ensino complementaria o êxito do MOBRAL e faria germinar a educação do futuro, em que a escola seria um centro de sistematização de conhecimentos e não mais de mera transmissão.

Dessa maneira, o ensino supletivo nasceu como um subsistema integrado, independente, mas relacionado com a Educação Regular e, juntos, compunham o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Estava voltado para a formação de mão-de-obra alfabetizada e tinha uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos dessa linha de escolarização”. Para conseguir cumprir seus objetivos, o ensino supletivo foi organizado em quatro funções, a saber: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

A Suplência tinha como objetivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem concluído por meio de cursos e de exames. O Suprimento tinha

por finalidade proporcionar aperfeiçoamento ou atualização para os que já tivessem estudado e a Aprendizagem e a Qualificação eram responsáveis pela formação para o trabalho.

O funcionamento dessas quatro modalidades, segundo Haddad e Di Pierro (2005, p.100), deveria ter como base a atribuição de uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação, ao aperfeiçoamento para o trabalho e à liberdade de organização, o que evitaria que o Ensino Supletivo resultasse um ‘simulacro’ do Ensino Regular.

A legislação recomendava que os professores do Ensino Supletivo recebessem formação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino, com base nas pesquisas que seriam realizadas. Enquanto isso não acontecesse, os professores do Ensino Regular receberiam cursos de aperfeiçoamento e seriam adaptados para o supletivo. Tal fato revela que, desde o início, a formação do professor não foi considerada prioritária, mas uma questão passível de adaptação.

Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio, em 1972, foi lido o documento “Adult Education in Brazil”, (Educação de adultos no Brasil), que afirmava que a preocupação com a educação, como um investimento para o desenvolvimento do país, era recente, que tinha sido realçada pelos militares no poder, desde 1964, e que podia ser demonstrada por meio dos seus Planos Setoriais de Educação, em que se colocava a educação de adultos como prioritária para acelerar o desenvolvimento e o progresso social.

Entretanto, essa prioridade à educação de adultos jamais foi sentida na prática, pois, se assim fosse, não teria havido a repressão aos movimentos populares de educação por receio da influência que eles poderiam ter sobre o povo. O MOBREAL e o Ensino Supletivo foram criados com a finalidade de reconstruir a mediação do governo com os setores populares e transformaram a educação de adultos no mito da sociedade democrática brasileira numa ditadura.

A escolarização do adulto era vista como a nova chance de ascensão social, oferecida pelo Estado que, contudo, não assumiu a responsabilidade nem pela gratuidade nem pela expansão da oferta e tornou-a um negócio muito lucrativo para o setor privado. Durante os anos 70, os principais programas federais relativos à modalidade de Suplência tratavam apenas do aperfeiçoamento dos exames supletivos e da difusão da metodologia de ensino criada pelos Centros de Ensino Supletivo, juntamente com o ensino a distância, via rádio e televisão.

No âmbito estadual, cada estado agiu de acordo com seu Conselho Estadual de Educação. Isso propiciou uma grande diversidade de formas de organização e de nomes dados aos programas. Já na esfera municipal, a maioria das cidades optou apenas por convênios com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas voltados para a alfabetização.

As demandas sociais da época exigiam mão-de-obra qualificada e mercado interno consumidor, mas, apesar da abertura da escola às classes populares, nem todos conseguiram vagas e aqueles que entraram, na maior parte das vezes, não se ajustaram às exigências, em razão de a organização das escolas ainda estar voltada para o atendimento das classes mais abastadas. Como conseqüência, os problemas relativos à evasão e à repetência permaneceram ou até mesmo foram agravados.

1.4. A desarticulação do MOBRAL e outras propostas educacionais para jovens e adultos

Com a volta do governo civil, a partir de 1985, houve um processo de redemocratização das relações sociais e uma conseqüente expansão dos direitos dos cidadãos, que passaram a poder pressionar por vê-los atendidos.

Ainda nesse ano, o MOBRAL foi desarticulado e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, EDUCAR, que ficou com a responsabilidade de aumentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, capacitar os professores, produzir materiais didáticos adequados a essa modalidade de ensino, supervisionar e avaliar as atividades. Sua ação não era executiva como a do MOBRAL e ficava no campo da fomentação e apoio técnico e financeiro.

As práticas pedagógicas dos movimentos populares, que ainda eram desenvolvidas clandestinamente, tornaram-se visíveis novamente e influenciaram os programas públicos de educação de jovens e adultos. Essa influência se fez sentir, também, na Assembléia Nacional Constituinte.

A Constituição Brasileira de 1988, artigo 208, inciso um, estendeu, finalmente, o direito ao ensino fundamental a todos os brasileiros, inclusive aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade própria e considerou-o como de total responsabilidade do

Estado. Instituiu, inclusive, um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e destinou para o ensino fundamental 50% dos recursos vinculados à educação.

Em 1990, no governo de Fernando Collor, foi extinta a EDUCAR, a fim de conter gastos. Os subsídios estatais foram retirados e acabou-se com a possibilidade vigente, nas duas décadas anteriores, de as pessoas jurídicas destinarem 2% do valor de seu imposto de renda à alfabetização de adultos.

A responsabilidade direta pelo atendimento dessa parcela da população passou aos municípios. Durante essa época, o governo propôs colocar em ação um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, PNAC, que somente realizou algumas ações isoladas e foi desativado no governo de Itamar Franco.

Quatro anos depois, foi concluído o Plano Decenal, que fixou metas de atender os 3,7 milhões de analfabetos e os 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados, com vistas à obtenção de créditos internacionais, vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação.

1.5. De ensino supletivo para EJA

Esse plano foi abandonado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que aprovou diversas medidas, inclusive uma emenda constitucional, e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, em 1996. O nome Ensino Supletivo foi alterado para Educação de Jovens e Adultos, EJA, embora, até hoje, muitos alunos e professores continuem adotando a denominação Supletivo ou Suplência.

A parte da lei dedicada à educação de jovens e adultos reafirmou o direito desses cidadãos ao ensino básico, o dever público de oferecê-lo, o respeito às suas peculiaridades, diminuiu a idade mínima para os candidatos aos exames supletivos: quinze anos para o ensino fundamental e dezoito, para o ensino médio. Aboliu, também, a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, que se tornou um só.

Com isso, a flexibilidade de organização do ensino e a aceleração de estudos, antes prerrogativas somente do ensino supletivo, passaram a ser possíveis para todo o ensino básico. Tais alterações geraram, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2005, p.109), “certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas”.

O Plano Nacional de Educação, exigido pela Constituição e pela LDB, propôs três desafios para a educação de jovens e adultos: a erradicação do analfabetismo, a inserção desse público no mercado de trabalho e a criação de oportunidades de educação permanente.

Contudo, em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 14, que suprimiu o artigo que comprometia a sociedade e os governos com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental até 1998 e desobrigou o governo federal de aplicar, para tais fins, a metade dos recursos destinados à educação.

Essa emenda criou, também, em todos os estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, FUNDEF, que reunia os recursos destinados à educação num fundo contábil, para, posteriormente, serem redistribuídos, pelo governo federal, aos governos estadual e municipal, de acordo com o número de matrículas registrado no ensino fundamental regular.

Não se computavam, portanto, as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, o que contribuiu para que os governos e prefeituras priorizassem o ensino fundamental regular, ou seja, aquele voltado para as crianças de sete a catorze anos.

Durante a segunda metade dos anos 90, conforme Haddad e Di Pierro (2005, p. 113), três novos programas de educação de jovens e adultos tiveram início. Dentre eles, o Programa Alfabetização Solidária, PAS, curso com duração de cinco meses, cuja coordenação afirmou ter atendido nos três primeiros anos de funcionamento 776 mil alunos, embora menos de um quinto desses tivessem desenvolvido a capacidade de ler e escrever pequenos textos, dado ao curto tempo previsto para a alfabetização.

A alfabetização continuava a ser ensinada como uma simples aquisição das habilidades de codificar e decodificar e muitos educadores, distantes dos resultados das pesquisas científicas na área de linguagem, ainda acreditavam que, ao se alfabetizar, o indivíduo, automaticamente, saberia escrever textos e compreenderia o que lesse.

O ensino de leitura permanecia em segundo plano, pois a leitura era vista e, em muitos casos, ainda o é, como passagem para um outro estágio, superior, fora da escola. É o que Zilberman (2002, p. 81) denomina “utopia da leitura”, pois como ela não exhibe resultados imediatos, promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não se pode responsabilizar.

Outro dos programas criados, nessa época, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, que envolveu a parceria entre o governo federal, universidades e sindicatos dos trabalhadores rurais. O curso tinha a duração de um ano e alfabetizava trabalhadores do campo assentados. Atendeu, até 1999, 55 mil alfabetizando.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador, PLANFOR, formalizado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, tinha como objetivo dar uma formação complementar à educação básica, a fim de capacitar o jovem e o adulto que já se encontravam no mercado de trabalho e desenvolver habilidades consideradas básicas para o exercício de suas funções. Esse objetivo não foi alcançado, com a alegação de que os trabalhadores tinham um grau muito baixo de escolarização.

O Parecer CEB/CNE 11/2000 criou as Diretrizes Curriculares para a EJA e estabeleceu o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, além de ter diferenciado a EJA da aceleração de estudos e de haver concebido a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos. Também aconselhou a formação específica dos educadores dessa modalidade de ensino.

Apesar de todas as iniciativas, da ampliação da oferta e da crescente conscientização da necessidade de erradicar o analfabetismo, no Brasil, ainda não conseguimos fazê-lo.

1.6. O analfabetismo e a baixa escolaridade nos dias atuais

A Secretaria-Geral da Presidência, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, PNAD, 2006, do IBGE², divulgou que um em cada cinco jovens, com idade entre dezoito e vinte e nove anos, morador da zona urbana, abandonou a escola antes de completar o ensino fundamental.

O Brasil possui 34 milhões de jovens urbanos na faixa etária entre dezoito e vinte e nove anos, e destes, apenas 25,76 milhões têm mais de sete anos de estudo; 7,44 milhões têm ensino fundamental incompleto, ou seja, de um a sete anos de estudo e 813,21 mil são analfabetos. Os estados nordestinos são aqueles que lideram o ranking da exclusão escolar.

² <http://www.ibge.org.br>.

Apesar de São Paulo ser o estado que apresenta o menor índice de jovens analfabetos ou com baixa escolaridade, ainda assim, tem 15% nessa situação. Há, aqui, 99,3 mil analfabetos e 1,1 milhão sem o ensino fundamental. Esses números seriam, certamente, maiores, caso fossem considerados os jovens moradores da zona rural e os adultos com idade superior a vinte e nove anos.

A existência desse grande grupo de jovens e adultos com baixa escolaridade no estado mais rico da federação indica que muitos deles são alfabetizados, mas não são letrados, no sentido de que não estão adequadamente inseridos nas práticas letradas exigidas pela sociedade.

Uma outra questão a ser considerada é a inadequação dos programas educacionais oferecidos, que precisariam não somente ser nos horários e locais mais apropriados, como também atender as expectativas do seu público, pois o currículo, os programas ou métodos de ensino não podem ser os mesmos dos utilizados no ensino regular, preparados para outro público, com necessidades e expectativas diferenciadas.

Já no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, reconheceu-se, segundo Haddad e di Pierro (2005, p. 25), que os professores dessa modalidade de ensino reproduzem as mesmas ações e características do ensino infantil e consideram o adulto um ser “imaturo e ignorante”, que deve passar pelos mesmos processos por que a criança passa na escola.

Tal pensamento demonstra a desconsideração pelas características próprias da faixa etária dos alunos e pelos conhecimentos que foram adquiridos ao largo da escolarização, pois, de uma maneira ou de outra, essas pessoas já desenvolveram formas próprias de lidar com as dificuldades do dia-a-dia, que lhes permitiu sobreviver sem os saberes escolarizados.

Assim sendo, pensamos que conhecer a sala de aula da EJA, hoje, saber quem são os alunos que a freqüentam, que características os distinguem das crianças e qual a sua relação com a leitura, seja, então, o primeiro passo para alcançar o nosso objetivo de apontar um caminho que ajude a melhorar as aulas de leitura para esse segmento.

CAPÍTULO 2

A SALA DE AULA DA EJA E A LEITURA

Após o contexto histórico apresentado a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, focaremos nossa atenção, agora, na sala de aula da EJA, deste início do século XXI, a fim de perceber melhor quem são os sujeitos que se sentam em suas carteiras, que trazem consigo suas expectativas, suas histórias de vida, em geral, sofridas, mas que nos ensinam a persistir na luta pelos sonhos e a acreditar que eles são possíveis, quando o desejo que eles aconteçam se faz maior do que os obstáculos.

2.1. A sala da EJA - que espaço é este?

Retratar uma sala de aula da EJA, ensino fundamental II e médio, não é tarefa das mais simples, pois a diversidade é a sua principal característica. Ainda assim, tentaremos, a partir de nossa experiência pessoal, de sondagens feitas durante as aulas, das produções de textos dos estudantes e de conversas com eles e com os professores, encontrar alguns pontos comuns nesse espaço em que jovens e adultos se encontram e convivem, vindos das mais variadas regiões do país e que, ali, estão em busca de ascensão econômica, profissional, social e cultural.

O jovem é alguém que, por um motivo ou outro, foi excluído da escolarização regular e que, geralmente, já se encontra no mercado de trabalho, embora exerça funções no mais baixo escalão da sociedade, na maioria das vezes, de maneira informal. Há, também, aquele que não trabalha, mas que, por inúmeras razões, já foi reprovado algumas vezes, tem idade superior a quinze anos e, por isso, procurou a EJA ou foi encaminhado a ela pela própria escola.

Aqueles que precisam conciliar trabalho e estudo vivem numa situação que não é simples, como mostra o texto abaixo:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os

fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 8)

O adulto é, em geral, um migrante das regiões mais pobres do país, que passou pouco tempo ou nunca esteve na escola, trabalhador mal-remunerado ou mesmo desempregado, em busca de melhores condições de vida, de novas oportunidades de trabalho ou de manutenção daquele emprego que já possui.

São empregadas domésticas, faxineiras, pedreiros, babás, serventes, auxiliares de limpeza, vendedores ambulantes e suas expectativas variam em função do motivo que os levou a voltar a estudar. Alguns poucos almejam apenas o certificado de conclusão, mas a maioria acalenta o sonho de terminar os estudos que viu interrompidos, quando criança, por motivos alheios à sua vontade: necessidade de trabalhar, distância ou inexistência de escolas, gravidez não planejada, imposição familiar, dentre outros.

Não são raros os casos de pessoas que trabalharam na roça e nunca foram à escola, na infância, ou que apenas aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita com professores leigos.

É também bastante significativa, na EJA, a presença de mulheres que foram alijadas de seu direito à escolarização, seja pelos pais, que acreditavam que meninas não precisassem estudar, seja pelos maridos ou companheiros, que não permitiam que elas freqüentassem a escola.

Muitas delas, ao se verem viúvas ou divorciadas, matriculam-se na EJA e perseguem a realização de um projeto de vida adiado. Esperam aprender aquilo que lhes foi negado não somente para poder auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, como, também, para não ter vergonha de falar diante dos outros e se sentir melhor como pessoas.

Apesar do cansaço, das preocupações, das dificuldades, existe um desejo grande de aprender, e muitos alunos mais idosos, que tiveram experiências frustrantes com a escola, passam a vê-la de outra forma.

Isso pode ser percebido em algumas manifestações espontâneas dos estudantes, como na de F*, aluna da 8ª série: “A vantagem de voltar a estudar depois de adulta é que você não é obrigada a ir para a escola, você vai porque está interessada mesmo em aprender” ou na de L*, aluna da 7ª série: “Quando você volta a estudar mais velha, você tem mais maturidade para compreender melhor os assuntos. Não tem mais aquela pressa para acabar a aula e sair pra brincar”.

Essa ânsia por aprender e o modelo de escola que trazem na memória, com aulas tradicionais, silêncio, lousa cheia, ênfase no conteúdo e na memorização de dados trazem, como consequência, o conflito com os estudantes mais jovens que, em geral, apresentam um comportamento tido, pelos mais velhos, como desrespeitoso. Tal fato pode ser observado nas palavras de J*, aluno da 5ª série: “O duro é a gente chegar cansado, querer prestar atenção e ter que agüentar a bagunça desses meninos que não querem nada com nada e não respeitam ninguém”.

Não somente as diferenças de faixa etária, mas as diferenças culturais, de valores e de crenças também costumam criar resistências e dificultar o estabelecimento de um espaço de trocas efetivas entre todos, se estas não forem trabalhadas de modo a se tornarem um diferencial positivo.

2.2. Expectativas e necessidades

A heterogeneidade dos grupos resulta em expectativas muito variadas quanto a o que aprender na escola. Os mais jovens não costumam questionar os métodos ou conteúdos desenvolvidos nas aulas. Há, entre eles, os que são mais rápidos para fazer as atividades propostas e que não têm paciência com o ritmo, geralmente, mais lento dos mais idosos e, também, aqueles que, por sua história de fracasso escolar, já desistiram de aprender e passam o tempo desenhando ou conversando.

Os adultos, geralmente, trazem idéias, perpetuadas pela própria escola, sobre como devem ser as aulas, especialmente, as de língua portuguesa. Esperam aulas tradicionais, com

ênfase na gramática, porque o que almejam é “falar certo” e “não cometer erros de português”. Pensam que isso seja sinônimo de falar e escrever bem. Acreditam na supremacia da escrita sobre a fala e que a variedade culta padrão da língua é a melhor e a única apropriada para todas as situações e, por isso, querem aprendê-la. Aham que, para isso, devem fazer muitos exercícios acerca dos aspectos formais da língua.

Apesar de supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade, têm receio de escrever e costumam avisar o professor de que não sabem onde colocar as vírgulas, que “comem” letras, que escrevem “tudo errado”, que acham que a língua portuguesa é a língua mais difícil de todas e que nada sabem sobre ela.

Também costumam ter receio de falar e ser ridicularizados por seu sotaque, pelo uso de regionalismos, pois, não raro, já foram alvo de preconceito lingüístico e têm a auto-estima abalada com relação à sua capacidade verbal, mas, em contrapartida, também se mostram preconceituosos com relação às gírias utilizadas pelos mais jovens.

Por tudo isso, geralmente, desejam que as aulas destinadas à leitura sejam em menor número, porque, segundo seu ponto de vista, não são tão necessárias, uma vez que, para eles, ler significa decodificar e isso, estudantes do ciclo II ou ensino médio, já sabem. Também acham que se perde um tempo que poderia ser mais bem aproveitado com a aprendizagem da gramática normativa.

Estão acostumados a aulas de leitura em que copiam o texto da lousa e preferem que seja assim a ler o texto impresso (segundo o ponto de vista dos estudantes, mais uma oportunidade para treinar a escrita).

Pensamos que tal situação seja reflexo de uma longa tradição escolar, já que, por muito tempo, na história da educação no Brasil, acreditou-se que a cópia fosse um recurso eficiente, pois o aluno fixaria as formas utilizadas, aprimoraria o seu gosto literário e melhoraria o uso da língua.

Zilberman (2002, p. 76) diz que, desde a época imperial, utilizava-se muito a cópia de trechos em prosa e versos, por se pensar que ela serviria para uma assimilação pronta, de aplicação imediata, pela imitação da ortografia e pontuação utilizadas, bem como das sentenças usuais e expressões literárias.

Depois, os estudantes esperam responder a perguntas sobre o texto, desde que sejam de localização de informação explícita. Perguntas que os façam refletir ou que exijam inferenciação são sempre perguntas consideradas muito difíceis e além de sua capacidade.

Com relação à correção das perguntas sobre os textos lidos, esperam que ela seja feita, na lousa, com respostas fechadas, e desconfiam, quando um professor diz que não existe uma resposta única para as perguntas, pois consideram que sempre deve haver o certo e o errado, e que ao professor cabe fazer essa distinção. Se não o faz, é porque não deve saber muito bem a sua matéria e, portanto, não deve ser bom professor.

Entendemos que isso seja um resultado contraditório da ação da própria escola. Nesse sentido, Moretto (2006, p. 12), afirma que os professores, ainda hoje, não permitem espaços para a renovação de uma prática que, tradicionalmente, não considera a participação e a interação dos alunos em relação a um texto. Eles continuam sendo o único ponto de referência, restringem a análise de textos à sua interpretação e acostumam os estudantes a essa passividade.

Além de não acreditar que as aulas de leitura sejam muito importantes, muitas vezes, os alunos não gostam delas pelo fato de se sentirem despreparados. Os textos são vistos como difíceis, objetos intransponíveis, que falam sobre coisas que, muitas vezes, não lhes dizem respeito ou têm uma linguagem muito complicada. Não sabem para que vão ler e nem o que podem aprender com a leitura.

A seqüência de atividades é, geralmente, a mesma e a impressão que parece lhes causar é a de que os textos existem, na escola, apenas para que se responda a perguntas sobre eles, ou seja, não conseguem perceber quão necessário é saber entender o que se lê no mundo atual.

2.3. Ressignificando a leitura para os estudantes da EJA

Romper com esses conceitos já internalizados e encontrar um lugar privilegiado para a leitura na sala de EJA é um desafio que requer bastante habilidade e persistência. Em primeiro lugar, reafirmamos que é preciso persuadir os estudantes acerca da importância de ler e entender o que se lê.

Não se pode perder de vista que, muitas vezes, eles apresentam problemas de baixa estima e trazem consigo marcas de exclusão que, de certa maneira, condicionam suas possibilidades de aprendizagem.

Para reverter essa situação, Moretto (2006, p. 12-15) sugere o estabelecimento de vínculos de afeto e de confiança, pois eles permitem a desconstrução de mitos e de representações construídas historicamente e socialmente, despertam a consciência dos estudantes e provocam uma mudança em sua mentalidade, capazes de fazê-los perceber a importância da leitura como possibilidade de desenvolvimento pessoal e como forma de inserção nas práticas letradas requeridas no ambiente em que vivem.

Entendemos que a sala de aula da EJA teria de se tornar um espaço privilegiado em que as pessoas ganhassem voz, não temessem falar e ser ridicularizadas, pudessem trocar experiências, vivências e conhecimentos, numa interação em que todos aprenderiam e ensinariam.

Moretto (2006) afirma, ainda, que o professor de leitura precisaria refletir sobre a sua prática, ter consciência da liberdade de seu aluno, permitir que ele fale, que exponha suas idéias a fim de serem discutidas no coletivo. Seria preciso que ele permitisse a expressão da subjetividade do aluno, valorizasse seu conhecimento prévio, tentasse entender o que o levou a construir determinado sentido para um dado texto, percebesse, enfim, que não existe gratuidade nesse processo, ou seja, procurasse descobrir quais os conteúdos de memória, conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico utilizados pelo estudante para entender o que entendeu.

Em se tratando do estudante da EJA, pensamos que as questões apontadas ganham relevância, uma vez que ele já acumulou muitas experiências na vida e pode mostrar um lado do texto que o professor não viu, especialmente, quando o texto trata de assuntos relativos à região de onde o aluno veio ou à profissão que ele exerce.

O professor teria, ainda de acordo com Moretto, de ser tolerante, aceitar o estudante como ele é, respeitar as diferenças e ter vontade de libertá-lo da sensação de fracasso em relação aos textos. Não poderia continuar a alimentar o mito de que ele é um “sabe-tudo” na matéria que leciona e que sua palavra é lei; seria preciso, enfim, que ele se humanizasse diante de seus alunos.

Aceitar a diversidade própria da condição humana, considerar a liberdade dos alunos, permitir que eles falem, que exponham suas idéias são, então, peças-chave para o professor que analisa a sua prática docente, que pensa sobre a validade dos seus conteúdos, que é sensível ao que acontece na sala de aula e no mundo, que percebe o contexto no qual ele e

seus alunos estão inseridos, que conversa, ouve, negocia e muda a fim de se adaptar àquela realidade e conseguir alcançar os seus objetivos.

O discurso a respeito da leitura não pode ser propedêutico como costuma ser com as crianças. Não dá para dizer aos jovens trabalhadores ou aos adultos que eles vão precisar da leitura quando entrarem no mercado de trabalho, que ela será importante no futuro, porque o futuro deles já chegou, é o agora.

Todo o trabalho realizado com a EJA precisa, então, levar em consideração o acervo cultural, as experiências acumuladas, a visão de mundo das pessoas que compõem o seu público, que não pode e não deve ser infantilizado, como, muitas vezes, ocorre nas escolas a ele destinadas.

Sobre o método de como ensinar o público específico da EJA, Pinto (2001, p. 65) diz que ele deve despertar a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, fazê-lo compreender o mundo em que vive, seu país – com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra – sua região, sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, os direitos que possui e os deveres para com seus iguais. Acrescenta, ainda, que o conteúdo não deve ser imposto e sim, proposto, bem como deve ser adequado às etapas de autoconscientização crescente do aluno.

2.4. Funções da EJA

Com base na pesquisa realizada e nos dados trabalhados até o momento, entendemos que, para planejar adequadamente os cursos para a EJA, precisamos conhecer suas funções estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer 11/2000. Segundo Soares (2002, p.13), elas são: função reparadora - ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; função equalizadora - redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que foram mais desfavorecidos; função qualificadora – atualização e aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos.

Para que a EJA cumpra adequadamente essas funções, entendemos que seria preciso levar em consideração, então, uma série de fatores. Dentre eles, como já dissemos, as características específicas de seu público e a duração do curso, que é reduzida à metade, pois

cada termo de seis meses corresponde a um ano letivo do ensino regular. Tal situação exige que todas as ações sejam muito bem pensadas e planejadas, a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos.

Ante o exposto, acreditamos que uma abordagem que privilegie as competências seria bastante adequada, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 15), ela rompe com “as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício do professor e o ofício do aluno” e, portanto, se adaptaria melhor à heterogeneidade constitutiva da sala de aula da EJA.

Apesar da dificuldade de definição de competência, adotaremos a posição de Perrenoud (1999, p. 7), que a vê como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

O autor salienta, ainda, que, nesse tipo de abordagem, inclusive a forma de avaliar teria de ser repensada, pois precisaria ser feita mediante a observação dos estudantes em ação e pela consideração de portfólios que reunissem as atividades realizadas por eles, em um período maior, que atestassem suas competências.

Entendemos que seja possível aliar as estratégias de ensino de leitura, de que trataremos, em detalhes, no capítulo seguinte, a projetos ou situações-problema, ligados à prática social da leitura. Assim, os professores poderiam pensar em utilizar as estratégias para, a partir de uma ou mais leituras, propor a produção de trabalhos diversos.

A sugestão que apresentaremos abaixo, como forma de atenuar os problemas elencados, considerada a relação de ensino e de aprendizagem numa nova perspectiva, ganha consistência quando se configura numa iniciativa de trabalho coletivo que busca o desenvolvimento da competência leitora.

Dessa forma, sugerimos, como exemplo, a produção de uma campanha para prevenção da hepatite C, em que cada estudante receberia uma tarefa diferenciada, de acordo com a etapa de desenvolvimento de suas competências. As atividades poderiam ser desenvolvidas em aulas de diversos componentes curriculares, e teriam como objetivo a produção de textos de gêneros diversos, tais como cartazes, panfletos, cartilhas explicativas, anúncios, resumos, histórias em quadrinhos, entrevistas, gráficos, charges, entre outros. Teriam o objetivo de conscientizar as pessoas da gravidade da doença, ensiná-las a reconhecer os sintomas, a saber onde fazer exames na região, onde procurar tratamento e, principalmente, a como se prevenir.

Com essa sugestão, entendemos que o trabalho deva começar pela motivação com relação à importância desse tipo de campanha para a saúde pública. O próximo passo seria ouvir as histórias que os estudantes têm para contar sobre o assunto, suas experiências, suas dúvidas, a fim de avaliar seu conhecimento prévio para, depois, passar à leitura de textos que lhes dessem algumas informações mais precisas a respeito da enfermidade e tornassem possível a inferência de outras para o desenvolvimento das atividades propostas.

Além dos textos escolhidos pelos professores envolvidos, os estudantes poderiam ser ensinados a como pesquisar em fontes confiáveis, como selecionar informações relevantes, de acordo com os seus objetivos, que variariam em função da tarefa recebida. Todos os textos produzidos poderiam ser reunidos, então, num portfolio, apresentados numa exposição, aproveitados na confecção de um jornal ou de uma página na Internet, no caso de a escola contar com um laboratório de Informática, enfim, uma atividade seria o mote para outra.

O envolvimento de vários professores seria fundamental para a consecução dos objetivos, pois, além de terem um tempo maior para a realização das atividades propostas, os estudantes poderiam se beneficiar com visões diferenciadas e complementares do assunto.

2.5. A co-responsabilidade no ensino de leitura

Dessa feita, cremos que, para obter êxito na tarefa de fazer dos jovens e adultos leitores competentes, teríamos de contar com o conjunto dos professores, pois a leitura é utilizada em todos os componentes curriculares e todos ganhariam muito se o processo de compreensão de textos fosse mais bem conhecido, assim como as estratégias diferenciadas de como abordar textos diferentes, com objetivos diversos. A esse respeito, Quintanal conclama:

Reivindicamos o envolvimento do conjunto dos professores no trabalho didático que se deve envolver. A leitura, podemos mesmo afirmar não deixará de ser um problema em uma escola enquanto não se tenham articulado meios de atuação diretos que comprometam a totalidade da comunidade educacional até o ponto em que, na vida escolar cotidiana, se respire um verdadeiro ambiente de leitura. E isso supõe a generalização da responsabilidade educadora de modo que o conjunto dos professores o assumam. (QUINTANAL, 2003, p. 46)

Para que essa proposta de parceria seja efetivada, o autor afirma ser necessário que as pessoas tenham vontade de realmente contribuir para a formação de leitores proficientes, além de se engajar nas discussões a esse respeito, integrar-se em projetos coletivos e, principalmente, ler sobre o assunto e se atualizar sobre o que há de novo a respeito.

Evitar-se-iam muitos equívocos com o tratamento que se dá aos textos na escola, como, por exemplo, o que ocorre, com bastante freqüência, de o professor de áreas distintas da linguagem esperar algo muito além do que o estudante pode dar, por considerar que ele já tenha desenvolvido sua competência leitora, quando, de acordo com Quintanal (2003, p. 46), a realidade confirma que essa competência ainda se encontra em processo de aprendizagem e que precisa ser trabalhada.

Acreditamos que os professores poderiam utilizar estratégias de ensino de leitura, inclusive, para ensinar estratégias de compreensão leitora. Serra e Oller (2003, p. 36), confirmam que as estratégias utilizadas pelos leitores proficientes para a construção da compreensão “teriam de ser consideradas também como objeto de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos lingüísticos, sejam próprios da área de linguagem ou de qualquer outra área do currículo” e acrescentam que a permanente aplicação dessas estratégias nas mais diversas situações de leitura exige que “o que temos de ensinar e o que os alunos têm de aprender sobre elas seja competência do conjunto de professores da etapa e não somente do professor de língua”.

Dessa maneira, pensamos que seria oportuno nos aprofundar nos estudos a respeito das estratégias de ensino de leitura, além de conhecer um pouco das estratégias de compreensão leitora, pois acreditamos que a utilização daquelas para o ensino destas possa ser uma possibilidade de trabalho com os estudantes da EJA.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA

Tomaremos como ponto de partida, neste capítulo, nossa afirmação de que a responsabilidade com o ensino de leitura deveria ser compartilhada, pois sabemos que ela é uma das atividades mais corriqueiras na escola – lê-se para realizar a maioria das atividades propostas em todas as disciplinas.

Por isso, não se contesta sua importância e, desde que o aluno inicia sua experiência escolar, às vezes, antes disso, muitos esforços concentram-se para que ele se torne um bom leitor: presenteiam-no com livros, gibis e revistas destinadas ao público infantil, contam-lhe histórias, levam-no a feiras de livros, a visitas à Bienal, dentre outras ações pensadas para despertar-lhe a vontade de ler.

Ainda assim, notamos que os resultados de todas essas ações não têm sido muito animadores, pois é conhecido o fato de que os estudantes brasileiros têm se saído mal nas avaliações que aferem a competência leitora e que são poucos os que conseguem atribuir sentido ao que lêem.

O que dizer, então, do estudante da EJA, que, geralmente, provém de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e que, na maioria das vezes, não têm como incentivar a leitura por motivos diversos, mas, principalmente, por falta de recursos financeiros? Sua relação com a leitura costuma ser construída quase que somente *na* escola e *pela* escola. Tal situação demanda um cuidado especial por parte de quem se propõe a ajudá-los nessa construção.

Como já afirmamos no capítulo anterior, geralmente, esse aluno acredita que está na escola para adquirir os conhecimentos a que não teve acesso quando criança. Por isso, deseja aulas que visem especificamente à aquisição dos conteúdos de cada disciplina, além de manter consigo uma concepção de leitura como decodificação.

Por sua vez, o professor da EJA, a quem cabe desfazer tal idéia, raramente, tem formação para trabalhar com leitura, o que resulta num descompasso entre aquilo que ele sabe que tem de fazer e aquilo que efetivamente pode fazer. Na maioria das vezes, ele tem

consciência de que os jovens e adultos precisam aprender a ler e a entender o que lêem, mas como conseguir isso?

Evidentemente, não há uma resposta única a essa pergunta. Pensamos que a utilização de estratégias para ensinar leitura seja uma possibilidade para ajudá-los nessa tarefa.

Assim sendo, faremos, então, um estudo das contribuições recentes das pesquisas lingüísticas a respeito do ensino de leitura, com ênfase nas estratégias de ensino de leitura, como uma possibilidade para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes da EJA.

3.1. Aspectos cognitivos e pedagógicos do ensino da leitura

Adotamos, neste trabalho, a concepção sociointeracionista da língua, que a vê como o lugar de interação, em que os sujeitos são, de acordo com Koch e Elias (2006, p. 10), “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto”, cujo sentido não é dado, mas também construído, já que existem sempre muitos implícitos.

A leitura é vista como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, para a qual são mobilizados inúmeros conhecimentos e são levados em conta vários fatores extratextuais. (Koch e Elias, 2006, p. 10-11)

Para o ensino de leitura, baseado nessa concepção, faz-se necessária uma mudança de postura que começa por se saber que ela não é um processo linear, que muitos são os elementos que contribuem para a atribuição de sentido, como o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, o lingüístico, o textual, o conceitual, entre outros; que não existe uma única leitura autorizada e que é importante conhecer com qual objetivo se lê um texto.

O leitor tem um papel ativo como sujeito que pode concordar ou não com aquilo que lê, completar as idéias, adaptá-las, associá-las a outros textos já lidos, a situações vividas, perceber a ironia, o efeito de humor, a ambigüidade etc. O estudante da EJA precisaria aprender a reconhecer a importância dos conhecimentos e experiências que tem para a construção do sentido de um texto.

Para que ele venha a ter essa atitude, acreditamos que seria necessário que se lhe ensinasse como proceder diante do texto, como reconhecer as pistas deixadas pelo autor, que

combinadas com seus conhecimentos, vão orientá-lo na produção de sentido(s) para o texto, pois quem lê, de acordo com Koch (2006, p. 19), sempre procura, a partir da forma como o texto está lingüisticamente organizado, “construir uma representação coerente, ativando para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta”.

Trata-se de um “jogo da linguagem”, em que o produtor usa estratégias de organização textual para orientar o leitor/ouvinte, por meio de marcas, indícios, pistas e escolhas lingüísticas, que, juntamente com a mobilização do contexto, vão oferecer as condições para a construção de sentidos.

A respeito dos fatores que interferem nessa construção, podemos destacar que a leitura não é uma atividade simplesmente visual, como muitos acreditam, mas, sim, um jogo entre a informação visual e a informação não-visual, para o qual concorrem os vários tipos de conhecimentos que o leitor possui, além da motivação e do interesse com relação ao que lê.

Smith (1999, p. 72) confirma que a informação não-visual é fundamental para a constituição do sentido já que o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou em marcas visíveis da escrita.

Dentre esses muitos conhecimentos, reforçamos a importância do conhecimento de mundo, do conhecimento que se tem do assunto do texto, bem como do conhecimento que se tem da língua, que ajudam na formulação de previsões mais adequadas sobre o que é mais provável que apareça num determinado texto. Essas informações não-visuais auxiliam o leitor a fazer inferências, a deduzir aquilo que não está explícito no texto, mas que é possível descobrir. A inferenciação é uma das principais estratégias utilizadas pelo leitor proficiente no estabelecimento do sentido global do texto.

A propósito de como funciona nosso sistema visual, sabe-se que os olhos captam a informação visual, mas quem “vê” mesmo é o cérebro, que a reprocessa. Além disso, ele demora mais tempo para processar uma informação do que os olhos. Esse processamento dependerá do número de alternativas entre as quais o cérebro deverá decidir. Quando já sabemos de antemão o que vamos encontrar num texto, percebemos as informações contidas nele mais rapidamente do que quando lemos algo sem termos a menor noção do que vai se tratar ali.

A movimentação dos olhos enquanto lemos não é linear e contínua, mas um movimento sacádico que se faz em todas as direções, saltando de uma posição a outra, para

perceber as informações, o que ocorre em cada fixação. Se o texto lido for muito difícil para um leitor, o que dependerá de suas habilidades para interpretá-lo, mais tempo ele levará em cada fixação, sendo o contrário também verdadeiro: quanto mais fácil for o texto para um leitor, mais rápidas serão as fixações necessárias para que ele o compreenda. Mesmo um leitor proficiente que, geralmente lê com rapidez, demorará mais, se tiver de ler um texto sobre um assunto que lhe for totalmente desconhecido.

Por essa razão, especialmente no caso dos estudantes da EJA, pensamos que seria preciso que houvesse uma seleção adequada dos textos a serem lidos, pois se um texto estiver muito distante da capacidade de compreensão de um determinado leitor, poderá fazê-lo deter-se demasiadamente em detalhes da microestrutura e perder o sentido global.

Acreditamos que o ensino de leitura, para os estudantes da EJA, deveria considerar a ativação do conhecimento prévio acerca do que vai tratar o texto como uma estratégia de ensino de leitura importante para levá-los à compreensão, que pode ser definida, segundo Fulgêncio e Liberato (2004, p. 20), como “um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto e aquilo que o leitor insere por conta própria, a partir das inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo”.

3.2. O papel das inferências

Marcuschi (1999, p. 101-103) define o processo de inferenciação como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”, e classifica as inferências em três tipos:

a) lógicas: baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre proposições;

b) analógico-semânticas: baseadas no *input* textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas;

c) pragmático-culturais: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

O estudante da EJA precisaria aprender, então, que, num texto, nem tudo está dito explicitamente, ou que um texto não diz somente aquilo que está claramente expresso ali, mas que, nele, existem os implícitos, e que estes podem ser inferidos.

O professor dispõe de uma estratégia de ensino de leitura bastante eficiente para ajudar na construção de inferências: as perguntas, que devem ser bem formuladas, a partir da informação que o texto deixe implícita e dos conhecimentos que os estudantes já têm.

Perguntas que não foram bem pensadas, que exigem conhecimentos que os estudantes não têm, deixam-nos confusos e fazem com que se sintam incapazes. O importante é que eles se sintam à vontade para falar, para participar e percebam como, ao ler um texto, o leitor entende sempre muito mais do que o que está claramente expresso ali.

Abarca e Rico (2003, p. 146) usam outra classificação para as inferências: inferências de conexão textual, aquelas em que o leitor infere a relação entre as idéias do texto que são sucessivas ou muito próximas, responsáveis pela progressão temática ou pela continuidade argumentativa e inferências extratextuais, as que vão além da informação explícita do texto e que implicam um processamento mais profundo da informação, ativam os conhecimentos prévios e permitem o estabelecimento de relações mais globais entre as idéias do texto.

Os autores admitem que as inferências podem ser facilitadas por estratégias de ensino de leitura como a ativação do conhecimento prévio, perguntas bem formuladas ou pedido de auto-explicação do texto lido. Quando o leitor tenta explicar para si mesmo o que leu, percebe que inclui inferências e raciocínios que vão além da informação do texto ou que o conhecimento que vai elaborando entra em contradição com suas próprias idéias anteriores.

A explicação do que se entendeu do texto também pode ser feita em grupos, o que enriquece a compreensão de todos, uma vez que cada membro, certamente, poderá contribuir com inferências diferentes, de acordo com os múltiplos conhecimentos que tem.

3.3. O uso de estratégias de ensino de leitura e a importância das estratégias de compreensão leitora

De acordo com Solé (1998, p. 68), as estratégias são definidas como “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, dirigidas à consecução de uma meta”.

Acreditamos que, quando nossa meta é formar leitores, as estratégias utilizadas para tanto ganhem bastante importância. Além disso, pensamos que, para o estudante da EJA que está aprendendo a construir sua própria interpretação dos textos lidos, seja igualmente importante conhecer como procede um leitor proficiente. Assim sendo, defendemos o uso das estratégias de ensino de leitura aliado ao ensino de estratégias de compreensão leitora.

Solé (1998) afirma que as estratégias de compreensão leitora deveriam figurar como objeto de ensino e de aprendizagem nos diversos contextos escolares, não como um simples treinamento de habilidades, mas como uma maneira de “encontrar fórmulas de resolução no momento de se colocarem conflitos reais de aprendizagem”.

Elas regulam a atividade de leitura, à medida que permitem selecionar, avaliar, persistir ou desistir de determinadas ações para alcançar a meta proposta, envolvem autodireção, ou seja, é preciso haver um objetivo e ter consciência de que ele existe, além de autocontrole, a fim de supervisionar e avaliar o próprio comportamento a partir dos objetivos que se quer alcançar.

Segundo a autora, uma das formas mais eficazes de se entender um texto de maneira autônoma é ir-se questionando na medida em que se avança na leitura. Determinadas atividades cognitivas podem ser ativadas mediante perguntas. Fizemos aqui uma adaptação para os estudantes da EJA:

1. O que eu tenho de ler? Por que/para que tenho de lê-lo?
As respostas a essas perguntas levam o leitor a compreender os propósitos implícitos e explícitos na leitura;
2. O que mais eu sei sobre o conteúdo do texto? Que outras coisas já sei sobre o autor, o gênero, o tipo de texto?
Essas perguntas ativam e aportam à leitura os conhecimentos prévios para o conteúdo em questão;
3. Qual é a informação essencial do texto para atingir meu objetivo de leitura? O que posso considerar irrelevante para o meu propósito?
Tais perguntas ajudam a dirigir a atenção ao que é fundamental em detrimento do que não é, sempre em função do objetivo traçado;
4. Este texto tem sentido?
Essa pergunta avalia a consistência interna do conteúdo apresentado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio do leitor;
5. Que se pretendia explicar nesse trecho? Qual a idéia fundamental aqui? Consigo reconstruir o fio da argumentação até o momento?
Essas questões auxiliam o leitor a ir continuamente checando a sua compreensão;
6. Qual será o final da história? Qual poderá ser o sentido dessa palavra que não conheço? O que poderá acontecer com tal personagem?
Já essas ajudam a elaborar e a provar inferências diversas.
(adaptado de SOLÉ, 1998, p. 73-74)

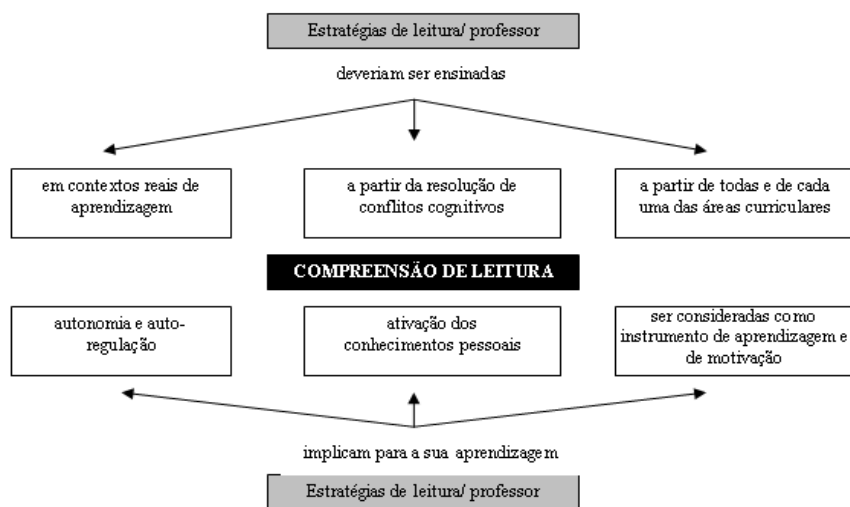
Salientamos que os estudantes precisariam dispor de alguns conhecimentos básicos que lhes permitissem responder a tais perguntas. Seria necessário, por exemplo, para responder às questões elencadas no número 2, que eles já soubessem distinguir gênero de tipo textual ou autor de narrador. O professor, gradativamente, de acordo com a classe, ampliaria o

leque de perguntas e, ao chamar a atenção dos estudantes para a importância desse procedimento, ensiná-los-ia a fazer o mesmo ao lerem sozinhos.

Os objetivos e conteúdos implícitos na atividade teriam de apresentar uma correspondência lógica com o ordenamento da matéria. Assim, seria necessário ter presentes:

- Os conteúdos conceituais que se trabalham implicitamente;
 - A ponderação do grau de pertinência destes em relação à lógica das atividades que estamos trabalhando em sala de aula;
 - A significação e o sentido das tarefas a realizar com relação ao conteúdo lingüístico em que se realizam;
 - A clareza dos objetivos de aprendizagem e sua relação com a lógica interna do processo de aprendizagem;
 - As condições em que se colocam as tarefas;
 - A finalidade de tais tarefas;
 - As características lingüísticas próprias dos textos que são objeto de trabalho.
- (SERRA E OLLER, 2003, p. 36)

Entendemos que fica patente, portanto, a necessidade de planejamento por parte do professor, que necessitaria ter muito claro o que iria ensinar, como e por quê. Serra e Oller, no mesmo artigo, propõem uma classificação das estratégias de compreensão leitora mais utilizadas para se compreender um texto e insistem em que não há necessidade de se programar atividades específicas para se ensinar esta ou aquela estratégia de forma descontextualizada, mas que é possível ensiná-las no decorrer da seqüência de aprendizagem de cada matéria. Reproduzimos o quadro por eles elaborado:



(SERRA E OLLER, 2003, p. 38)

Esse quadro nos permite reafirmar a importância da utilização de estratégias de ensino de leitura e do ensino das estratégias de compreensão leitora, uma vez que o conjunto dessas ações auxilia o estudante a obter a desejada autonomia como leitor, que aprenderá a auto-regular sua leitura e a sempre estabelecer relações com aquilo que já sabe. Dentre as estratégias classificadas pelos autores supracitados, que precisariam ser ensinadas, destacamos algumas:

- a) *identificação de sinais gráficos com fluidez*: quando esta identificação é muito lenta, pode-se perder o significado global do que se lê. O professor precisa estar atento, inclusive, a problemas de visão que alguns alunos podem ter, especialmente os alunos em idade mais avançada, como muitos que freqüentam a EJA. É aconselhável que os textos sejam escritos em tipos grandes para facilitar a leitura e, quando escritos na lousa, com letra grande e legível;
- b) *releitura, avanço ou utilização de elementos externos para a compreensão gráfica*: é preciso ensinar os estudantes a ter cuidado com o sentido que as palavras podem adquirir dentro do contexto específico do texto lido, pois uma palavra entendida numa acepção equivocada, poderá mudar todo o rumo da compreensão;
- c) *avaliação da consistência interna do conteúdo do texto e sua correspondência com os conhecimentos prévios e com o que é ditado pelo senso comum*: É de suma importância mostrar ao estudante que não se deve acreditar em tudo que se lê, que é preciso avaliar se é consistente ou não, enfim, que é preciso ser crítico diante do texto;
- d) *distinção do que é fundamental do que é pouco pertinente em função dos objetivos de leitura*: essa diferenciação é importantíssima e pode variar de acordo com o que se pretende com a leitura, por isso a explicitação dos objetivos se torna primordial;
- e) *construção do significado global*: o estudante precisa aprender a hierarquizar as idéias principais e complementares, bem como a resumilas;
- f) *elaboração de inferências de tipos diferentes, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões*: essa elaboração se baseia na participação ativa do leitor na construção de um sentido para o texto, que não é absolutamente um objeto pronto, com todas as idéias já postas ali. (SERRA E OLLER, 2003, p. 39-40)

Ressaltamos que, em primeiro lugar, seria necessário que o estudante da EJA se sentisse absorvido pela leitura e, para tanto, o professor teria de utilizar estratégias de ensino de leitura, tais como: motivação para a atividade proposta, explicitação dos objetivos que quer alcançar, ativação dos conhecimentos prévios pertinentes e “ancoragem” dos conhecimentos novos àqueles já existentes.

Assim sendo, seria possível mostrar aos estudantes como agir diante de um texto, ressaltando que as estratégias de compreensão leitora não prescrevem totalmente o curso das ações do leitor, pois não se trata de uma receita de como agir e, conforme já mencionamos,

podem ser utilizadas por qualquer pessoa. Entendemos que seu ensino seja adequado para o ensino de leitura na EJA, justamente por serem passíveis de adaptação, de acordo com os objetivos que se tenha, com as diferentes situações de leitura e com os diversos tipos e gêneros textuais, que se caracterizam, inclusive, pelo modo como são lidos e pelas diferentes expectativas que geram.

Utilizamos a noção de tipo textual, de acordo com Marcuschi (2005, p.22 e 23), “para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” e a de gênero textual, “para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

3.4. Estratégias de pré-leitura

Embora os limites entre o que se pode fazer, antes, durante ou depois da leitura de um texto sejam tênues, existem algumas estratégias de ensino de leitura que costumam ser bastante eficazes se aplicadas num momento anterior à realização da atividade leitora.

Entendemos que a motivação do estudante da EJA, que precisa acreditar que é capaz de enfrentar o desafio proposto, seja o primeiro passo. O professor, ao escolher o texto, já pode prever as dificuldades que aparecerão, planejar como solucioná-las, e, sempre que possível, promover situações que abordem contextos de uso real e que apresentem objetivos variados, os quais precisam ficar bem claros para os estudantes.

3.4.1. O estabelecimento de objetivos

A construção de sentidos para um texto depende dos objetivos que se tenha ao realizar a atividade e estes podem ser muito variados. Resumimos e comentamos, aqui, o que Solé propõe acerca de alguns dos diferentes objetivos que podemos estabelecer ao trabalhar a leitura na escola:

- a) *ler para obter uma informação precisa*: trata-se de uma atividade de seleção do que é importante e do que não é. Aproxima-se bastante das situações reais de uso, já que é muito comum fazermos isso fora da escola, e as estratégias mais adequadas variarão em função, principalmente, do que se deseja encontrar. Por exemplo, se se quiser encontrar, num jornal, os filmes mais bem avaliados, é preciso conhecer o código utilizado por ele para a classificação de filmes;
- b) *ler para seguir instruções*: tarefa em que se exige que se leia tudo a fim de compreender como fazer para alcançar o fim proposto. Fazemos isso quando lemos as instruções de como montar um aparelho, de como preparar um bolo ou como participar de um concurso;
- c) *ler para obter uma informação de caráter geral*: é a leitura que se faz para se ter uma idéia geral sobre o que trata o texto até para decidir se sua leitura integral interessa ou não. Utilizamos esse tipo de leitura, por exemplo, quando lemos apenas as manchetes das notícias do jornal para se ter idéia do que está acontecendo e decidimos qual iremos ler ou não, ou quando selecionamos textos para realizar um trabalho acerca de determinado assunto. É bastante útil para o desenvolvimento da criticidade;
- d) *ler para aprender*: quando o objetivo é ampliar o conhecimento que temos de determinado assunto por meio da leitura de um texto. Em geral, ao fazer isso, o leitor se auto-interroga sobre o que lê, estabelece relações com o que já sabe, anota, faz resumos ou sínteses, relê e o processo pode ser facilitado se ele tiver claro o que precisamente se espera que ele aprenda com a leitura;
- e) *ler para revisar um escrito próprio*: quando se lê o que se escreveu e se se coloca no lugar do produtor do texto e, simultaneamente, no lugar do leitor a fim de verificar se o texto ficou claro, se se disse tudo o que se pretendia ou se poderia haver alterações a fim de torná-lo mais adequado;
- f) *ler por prazer*: é a leitura que se lê para se deleitar, uma experiência emocional e pessoal, dirigida pelo leitor, que é quem sabe o que o agrada. Para ter mais claros os seus critérios de seleção, ele precisa conhecer o maior número de gêneros possível, o que pode ser propiciado pela escola;
- g) *ler para comunicar um texto a um auditório*: para que se leia um texto para outros é preciso, primeiramente, compreendê-lo. Por isso, o leitor terá de lê-lo antes para poder utilizar eficazmente os recursos próprios da leitura oral, como entoação, pausas, ênfase em determinados termos e, assim, torná-lo compreensível para os demais;
- h) *ler para praticar a leitura em voz alta*: um dos tipos de leitura mais praticados na escola só tem sentido se realizado para treinar a leitura com clareza, rapidez, fluência e correção, mas não sem que o leitor tenha a oportunidade de ler o texto silenciosamente antes. É importante salientar que o treino para se ler em voz alta é apenas um dos objetivos com os quais se deve trabalhar a leitura e não deveria ser exclusividade nas atividades escolares;
- i) *ler para verificar o que aprendeu*: é a leitura realizada para avaliar a compreensão de um texto. Talvez seja o objetivo mais comumente trabalhado na escola, que, embora seja importante para o professor saber se os estudantes compreenderam o que leram ou não, trata-se apenas de um dos objetivos. (SOLE, 1998, p. 92-101)

Acreditamos que, ao participar de atividades de leitura com diferentes fins, os estudantes podem perceber que as estratégias utilizadas para alcançá-los também variam, além de passarem a ter uma visão mais ampla da leitura e de notarem a importância dela na sua vida.

3.4.2. A ativação do conhecimento prévio

Para que um texto seja compreendido e considerado coerente, é necessário que o leitor construa ou recupere na memória um modelo de situação satisfatório, baseado em modelos de situações semelhantes, de acordo com o registro cognitivo de suas experiências.

A cada situação vivida ou leitura realizada, esses modelos são atualizados e/ou reformulados e o conhecimento é, dessa forma, ampliado. Ao professor cabe dar algumas explicações sobre o que será lido ou incentivar os estudantes para que digam o que já sabem sobre o tema, além de tomar o cuidado de sintetizar, depois, os aspectos mais relevantes e organizar as informações de forma a facilitar a leitura.

3.4.3. As previsões e as perguntas sobre o texto

Sabemos que um leitor proficiente, antes mesmo de ler um texto, já começa a utilizar estratégias de compreensão leitora: estabelece previsões e faz isso baseado no que sabe sobre o gênero do texto, o tipo textual, o veículo de circulação do texto, o autor, a data e o local da publicação, a existência ou não de ilustrações no texto, o título, entre outras pistas bastante significativas para o jogo que vai ter início.

À medida que avança na leitura, checa se suas previsões foram acertadas ou não, e, caso não tenham sido, rapidamente, formula outras, que também serão verificadas, confirmadas ou trocadas se se mostrarem inadequadas.

O professor pode, então, expor suas previsões sobre um texto e mostrar aos estudantes como se age. É interessante, inclusive, fazer uma previsão que não se confirme para mostrar-lhes, na prática, como fazer a verificação mediante a leitura, e sua conseqüente substituição.

Uma outra estratégia de ensino para fazê-los se interessar pela leitura é incentivar que façam perguntas sobre o texto, de acordo com o objetivo que foi estabelecido para a leitura. Ao formular as perguntas, os estudantes utilizam seu conhecimento prévio e tomam consciência do que sabem e do que não sabem sobre o assunto tratado, ou seja, aprendem a autodirecionar sua leitura.

E, segundo Solé (1998, p. 110-112), ao avaliar as questões feitas pelos estudantes, o professor terá uma idéia mais clara a respeito da compreensão destes e poderá intervir de forma mais eficaz, no sentido de auxiliá-los a perceber, na organização interna do texto, as pistas que podem suscitar perguntas cujas respostas ajudam a estabelecer o seu significado global.

De acordo com a autora, muitas vezes, as perguntas feitas pelos professores e pelos livros didáticos misturam aspectos essenciais com detalhes e não observam nenhuma progressão, o que faz com que os estudantes não aprendam estratégias de compreensão leitora para analisar textos em razão de critérios de importância.

3.5. Estratégias durante a leitura

Embora tenhamos, como leitores, um papel ativo desde antes mesmo da leitura de um texto, é durante a atividade que nossa participação é maior. Como já dissemos, na medida em que avançamos na leitura, usamos estratégias de compreensão leitora como a verificação de nossas hipóteses e, caso elas não sejam confirmadas, nós as trocamos por outras e, assim, sucessivamente.

Além disso, vamos nos interrogando, recapitulando e resumindo mentalmente aquilo que lemos, de forma a incorporar novas informações às que já tínhamos, ainda que, geralmente, não possamos nos dar conta do processo, que é metacognitivo, ou seja, de avaliação da própria compreensão.

Quando nos deparamos com uma lacuna de compreensão, isto é, com algo estranho, que não conseguimos compreender, em geral, retrocedemos na leitura, lemos e relemos o trecho, continuamos a ler para tentar entender pelo contexto ou, em último caso, buscamos uma ajuda especializada, num dicionário, numa enciclopédia ou perguntamos a outro leitor, enfim, tomamos decisões a fim de resolver o impasse.

Todo esse processo, mesmo sendo interno, pode ser ensinado. O professor pode demonstrá-lo, lendo um texto, expondo suas previsões, suas perguntas, suas dúvidas, o que leva em consideração, tendo em vista os objetivos propostos para a leitura, como resolve as “falhas” de compreensão, enfim, como estabelece a compreensão do texto.

Evidentemente, o modelo é necessário, mas não é suficiente para que o estudante aprenda como fazer; ele precisa ter oportunidade de, em situações de aprendizagem significativa, com uma complexidade cada vez maior, pôr em prática o que aprendeu.

Solé (1998) sugere: ler o texto, resumir ou recapitular o que foi lido, esclarecer dúvidas e fazer previsões sobre o que ainda não se leu. A ordem pode mudar, em função das situações de leitura, do texto lido, da classe, dos conhecimentos prévios e dos objetivos traçados. Ela propõe a leitura compartilhada, em que a construção da compreensão é realizada conjuntamente entre professor e alunos.

A leitura compartilhada difere bastante da chamada leitura dirigida em que as diretrizes são fixas, do tipo “faça isso” e “agora, faça aquilo”. Esse direcionamento desconsidera a exclusividade de cada situação e deixa a atividade de compreensão condicionada àquilo que somente uma pessoa pensa sobre o texto.

3.6. Estratégias de pós-leitura

A ordem das estratégias de ensino de leitura não é fixa e imutável, ao contrário, ela pode e deve variar em função da diversidade das situações ocorridas em sala de aula. Assim, apresentaremos aqui algumas estratégias comumente realizadas após a leitura, mas que também podem acontecer concomitantemente com a atividade leitora.

3.6.1. Tema e idéia principal

Uma estratégia de ensino de leitura que poderia ser mais amplamente utilizada é a que se refere a extrair do texto a idéia principal a respeito do tema desenvolvido. De acordo com as contribuições de Aulls, Solé (1998) considera tema como aquilo de que trata um texto e

que pode ser expresso numa palavra ou sintagma, e a idéia principal como o enunciado (ou enunciados) mais importante utilizado para explicar o tema.

A fim de apreender o tema, a autora sugere a pergunta: “De que trata o texto?” e, para identificar a idéia principal, “Qual é a idéia mais importante que o autor pretende explicar sobre o tema?”

As respostas a essas perguntas poderão variar em função dos objetivos propostos para a leitura, do grau de conhecimento que o leitor tem do assunto, de suas vivências, crenças e valores. O professor tem de estar atento para não desconsiderar essas múltiplas possibilidades. É possível pedir uma primeira leitura sem propor objetivos e pedir aos estudantes que respondam a essas perguntas e, depois, dividir a classe em grupos e propor a mesma leitura com objetivos diferentes para os grupos e mostrar, na prática, como isso altera as respostas iniciais.

Pensamos que seja válido aproveitar a vivência que têm os estudantes da EJA para a apreensão do tema e da idéia central dos textos lidos, uma vez que, segundo pesquisa realizada por Winograd e Bridge (apud Solé, 1998, p. 137), leitores adultos, geralmente, têm mais facilidade nessas tarefas em decorrência de seu conhecimento de mundo e de sua experiência social.

Ainda assim, num primeiro momento, eles precisam de modelos de como proceder diante de um texto, e é importante, então, que o professor demonstre como faz, que critérios utiliza para considerar determinada idéia como a principal; mostre como, às vezes, ela está explícita, mas, outras vezes, é resultado de uma elaboração pessoal, que pode variar segundo os objetivos propostos para a atividade.

Depois dessa etapa, é possível passar para a leitura compartilhada, em que professor e alunos revezam a responsabilidade de organizar a tarefa, até chegar a um ponto em que os estudantes estejam aptos a, sozinhos, realizar a atividade.

3.6.2. Resumo

Ensinar a resumir um texto lido é outra estratégia de ensino de leitura bastante importante, pois o resumo permite organizar, sistematizar o que de mais relevante se encontrou no texto, além de ser, para muitas pessoas, uma forma de fixar na memória o que se

leu. Permite, também, ao professor perceber melhor a compreensão que o estudante teve do texto.

Segundo Solé (1998, p. 144-146), fazer um resumo consiste em produzir outro texto relacionado com o texto original, que reproduz brevemente seu conteúdo. Para isso, utilizam-se as macrorregras de omissão, seleção, generalização e integração.

Essas macrorregras estão relacionadas à macroestrutura do texto, ou seja, uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto que permite, ao leitor, então, formar uma idéia global do que leu, de forma a poder selecionar o que é relevante, omitir o que não é essencial ou é repetitivo, generalizar e integrar proposições e englobá-las numa só que as sintetize.

Tudo isso está intimamente relacionado com os objetivos da leitura, com o objetivo da produção do resumo e com a habilidade de apreensão do tema, identificação da idéia ou idéias principais de cada parte do texto e com saber relacioná-las.

Mais uma vez, entendemos que seja conveniente começar com a explicitação dos motivos pelos quais é importante aprender a resumir, passar à demonstração de modelos, variar os textos e os objetivos propostos para o resumo, que determinarão o que considerar importante nele. É possível começar com resumos orais para, depois, ensinar a escrevê-los, o que exige outras habilidades, referentes à escrita.

Com o tempo, passa-se para o resumo compartilhado até poder se chegar ao resumo individual.

3.6.3. Perguntas sobre o texto

Não obstante já termos citado que as perguntas comumente apresentadas aos estudantes, após a leitura de um texto, servem, quase sempre, apenas para avaliar o que eles leram, ainda que isso também seja importante, é preciso que eles aprendam não somente a responder, como também, a formular perguntas pertinentes, ou seja, que apresentam coerência com o objetivo proposto para a leitura, já que podem auxiliar na compreensão do texto.

O modelo de que os estudantes dispõem, nos livros didáticos, é, em geral, inadequado, pois se referem indistintamente a detalhes e a aspectos essenciais do texto, não obedecem a

uma progressão e demonstram a arbitrariedade na sua formulação. Nem sempre os autores conseguem propor atividades de leitura efetivas e eficazes.

Isso é ressaltado por Rojo (2003, p. 89), quando afirma que a maioria dos manuais didáticos não chega a explorar satisfatoriamente aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a produção do texto e da leitura, uma vez que centram as atividades em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo.

Por isso, acreditamos que seja necessário que o professor esteja atento ao tipo de pergunta que faz aos estudantes da EJA e à relação existente entre pergunta, resposta e objetivo e que demonstre como responder às perguntas, quais as pistas que elas oferecem, que mostre a atenção que deve ser dada aos verbos que indicam o que se pede e que diferenças existem entre eles.

Segundo Solé (1998, p. 156), é preciso variar entre perguntas que exijam somente a localização de informações explícitas no texto, perguntas que levem o estudante a refletir, a relacionar elementos do texto e a fazer inferências, e perguntas que extrapolem o texto, que necessitem da intervenção da opinião do leitor.

Pensamos que seja importante também conhecer um pouco sobre como funciona a nossa mente para entendermos melhor o processo de compreensão.

3.7. Como se dá o processamento textual

Acreditamos que a mente humana seja um processador de informação, semelhante aos computadores, ou, antes, que os computadores busquem se aproximar do modo de processar da mente humana: receba informação, armazene-a, recupere-a, transforme-a e a transmita. Existem formas diferenciadas de processamento da informação, já que a memória opera em três fases:

1. *estocagem* – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
2. *retenção* – em que se dá o armazenamento das representações;
3. *reativação* – em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual. (KOCH, 2006, p. 37).

Com relação ao que é provisório e ao que é permanente no funcionamento da memória, Koch (2006, p. 38) afirma que se tem postulado a sua divisão em: memória de curtíssimo termo, onde os estímulos são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo apenas; memória de curto termo MCT, cuja capacidade é limitada, pois mantém as informações por um curto espaço de tempo; e uma memória de longo termo MLT, em que os conhecimentos são guardados permanentemente.

Ela acrescenta, ainda, que se acredita que seja possível manter um determinado número de unidades de informação na MCT, enquanto se realizam complexas operações de aprendizagem, compreensão ou raciocínio, existindo, pois, a possibilidade de ativação e transferência de unidades da MLT para a MCT e vice-versa, num “contínuo ir-e-vir entre ambas as memórias”.

Pelo fato de que a informação que entra necessita de tratamento, acredita-se na existência de uma memória intermediária, também chamada de memória operacional ou de trabalho, que faz a mediação entre a MCT e a MLT, e que seria constituída de dois subsistemas, um para o tratamento verbal e outro, específico para o tratamento visuo-espacial. A ação conjunta de todos esses componentes da memória é que garantem a eficiência de nosso pensamento, de nossa linguagem e de nossa ação.

As representações mentais, isto é, os conhecimentos já estabilizados na memória acompanhados de suas interpretações, são armazenadas na MLT e incorporam dois sistemas de conhecimento que funcionam de forma diferente, mas que sempre interagem:

1. *memória semântica* – que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições acerca deste. Seria uma espécie de *thesaurus* mental, no qual se inclui o léxico da língua;
2. *memória episódica ou experiencial* – que contém informações sobre vivências pessoais. Armazena episódios, isto é, eventos espaço-temporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais. (KOCH, 2006, p. 39)

As representações semânticas e as episódicas são passíveis de verbalização e constituem os conhecimentos declarativos, diferentemente dos conhecimentos procedurais, que são mais dinâmicos e, em grande medida, automatizados, mas ambos são importantes para a competência cognitiva.

A memória passa a ser vista como parte integrante do conhecimento, que se trata das estruturas estabilizadas na MLT, as quais são utilizadas para reconhecer e compreender

situações e textos, para agir e interagir socialmente. Esses conhecimentos, segundo Koch (2006, p. 40), “são formados a partir de estados provisórios de conhecimento elaborado pela memória operacional e são resultado das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações e eventos. Nestes termos é que se pode falar de aquisição ou construção de conhecimentos.”

Conforme postula a autora, quando cita Van Dijk & Kintsch, o processamento textual é estratégico, do tipo procedural: realizamos “passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, em vários níveis simultaneamente” a fim de compreendermos um texto. Para tanto, utilizamos os diversos conhecimentos que armazenamos na memória e construímos, na memória episódica, uma representação textual (RT), em termos de conceitos e proposições e um modelo episódico ou de situação (MS) acerca do que é tratado no texto.

Por isso, para que um texto seja compreendido e considerado coerente para determinado leitor, é imprescindível que ele construa ou recupere na memória um modelo de situação satisfatório, o que fará com base em modelos de situações similares, conforme o registro cognitivo de suas experiências. A cada situação vivida ou leitura realizada, esses modelos são atualizados e/ou reformulados e o conhecimento episódico é ampliado.

Embora as representações sejam relativamente semelhantes, Koch (2006, p. 46-47), afirma que os modelos construídos pelos leitores a partir de um texto são diferentes, pois neles interferem as convicções, crenças e atitudes diante da situação apresentada pelo texto, além de todos os conhecimentos prévios mobilizados durante o processamento textual, o que explica a diversidade de leituras de um mesmo texto.

Desde o início de uma leitura ou audição de um texto, construímos hipóteses interpretativas, que podem ser ou não confirmadas, e caso não o sejam, procedemos a uma rápida reformulação destas e realizamos uma operação de “solução de problemas”.

Segundo Van Dijk (2004), palavras, frases e orações são estrategicamente analisadas e interpretadas na MCT. Tais interpretações são representadas em esquemas proposicionais, que podem ser relacionados por processos estratégicos de estabelecimento de coerência local.

Caso num primeiro contato com o texto, ainda não se tenha nenhum modelo presente na memória, utilizam-se as informações do contexto, tais como título, subtítulo, autor, veículo de publicação (no caso do texto escrito) ou alguma pista dada pelo interlocutor, entre outros,

para recuperar modelos de situação semelhantes e instanciar *frames* ou *scripts* sociais a fim de se construir o novo modelo.

Lembram Koch e Elias (2006, p. 56) que “os conjuntos de conhecimentos, socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas vêm a constituir o que chamamos de *frames*, modelos episódicos ou modelos de situação”.

Como exemplo de esquemas socialmente construídos de atribuição de significados e de orientação de ações mais comuns a certas situações, podemos citar que os que já assistiram a uma cerimônia de casamento, realizada numa igreja católica, conhecem o ritual e sabem como deve proceder cada um dos participantes nela envolvidos: padre, noivos, padrinhos, pais, convidados. Esses modelos particulares, frutos de experiências do dia-a-dia, determinados em um dado lugar e em um dado tempo, generalizam-se e se tornam comuns aos membros de uma cultura ou de um grupo social e são constitutivos do contexto.

Van Dijk (2004) sugere, ainda, que existe um sistema de controle global que monitora o fluxo de informação entre a MCT e a MLT, sumariza e transfere os conteúdos interpretados para a memória episódica, na qual o novo modelo é especificado com a informação da RT, num ciclo contínuo que demonstra que a compreensão é dinâmica.

Todos esses processos são controlados por modelos cognitivos de contexto, que contêm os parâmetros relevantes da interação comunicativa bem como do contexto social e definem a importância de cada discurso nos diversos contextos, a atenção que merece e como a informação pode ser processada.

No início das pesquisas sobre o texto, acreditava-se que o contexto fosse apenas o co-texto, ou seja, o entorno verbal, mas, com o avanço científico, esse conceito foi ampliado, e chegou-se à noção de contexto sociocognitivo, que engloba não somente o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o conjunto de conhecimentos que cada pessoa tem.

Esse contexto, conforme Koch (2006, p. 23-24), subsume todos os demais, e, durante o curso da interação, vai sendo alterado, ampliado e ajustado pelos parceiros. Os mal-entendidos, muitas vezes, acontecem em decorrência de pressuposições equivocadas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) participante(s), pois, para haver interação, é necessário que as pessoas envolvidas compartilhem, pelo menos, parcialmente, seus contextos sociocognitivos.

Os modelos de contexto monitoram os eventos comunicativos, representam as intenções, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e crenças dos interlocutores a respeito da interação ou do texto que está sendo lido ou escrito, além das propriedades do contexto como tempo, lugar, circunstâncias, condições, objetos e outros que sejam relevantes para a realização adequada do discurso.

3.8. Os sistemas de conhecimento

Como vimos, o processamento textual é estratégico, do tipo procedural: realizamos “passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, em vários níveis simultaneamente” para compreendermos um texto, valendo-nos dos diversos conhecimentos que temos.

Existem três grandes sistemas de conhecimentos: o lingüístico, o enciclopédico e o sociointeracional. O lingüístico engloba o conhecimento sobre a gramática e o léxico de uma língua; o enciclopédico é o conhecimento que se tem do mundo armazenado na MLT; e o sociointeracional é aquele conhecimento sobre as formas de inter-ação por meio da linguagem que, por sua vez, divide-se nos seguintes tipos:

- 1º) *ilocucional*: conhecimento sobre os *tipos de atos de fala* a fim de captar seu objetivo, reconhecimento de que a língua é uma forma de ação dotada de intencionalidade, ou seja, “todo dizer é um fazer” e ele somente é bem-sucedido quando se lhe reconhece a intenção associada convencionalmente à sua enunciação;
- 2º) *comunicacional*: o que se refere às normas gerais da comunicação humana, por exemplo, qual a variante lingüística adequada a cada situação de interação ou o tipo de texto que melhor cabe numa situação comunicativa;
- 3º) *metacomunicativo*: aquele que se tem sobre os vários tipos de ações lingüísticas que permitem assegurar a compreensão do texto e a aceitação de seus objetivos pelo parceiro;
- 4º) *superestrutural*: o que se tem sobre esquemas textuais e que possibilita reconhecer a adequação ou inadequação de um texto aos diferentes eventos sociais, bem como sobre as unidades globais que diferenciam os tipos textuais, etc. (KOCH, 2006, p. 49; KOCH e ELIAS, 2006, p. 61 e MAINGUENEAU, 1996, p. 6)

A cada um desses conhecimentos corresponde um outro específico sobre como colocá-lo em prática, isto é, um conhecimento procedural, que pressupõe o uso de estratégias, que vão permitir ou facilitar o processamento textual. São elas:

- a) *cognitivas*, como as inferências, a focalização, a busca de relevância;
- b) *sociointeracionais*, como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos etc;
- c) *textuais*: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações). (KOCH, 2006, p. 24)

3.9. A leitura e suas relações com o contexto

As estratégias de ensino de leitura e as estratégias de compreensão leitora apresentadas, aqui, estão de acordo com a concepção de leitura como atividade de produção de sentido, que, por sua vez, encontra-se em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, os quais orientam o trabalho a ser realizado com a leitura nas escolas brasileiras. Segundo eles:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, 1998, p. 69-70)

Enfatizamos que, por se tratar de um processo de interação autor-texto-leitor, a leitura poderá se constituir, conforme postulam Koch e Elias (2006, p. 21), de forma diferente, pois depende do lugar social ocupado pelo leitor, de seus conhecimentos, seus valores, suas vivências. Isso não significa, no entanto, que se possa aceitar qualquer coisa como leitura pertinente, pois, como já dissemos, é preciso levar em conta as “sinalizações” presentes no texto, as “pistas” deixadas pelo autor, que os estudantes precisam aprender a reconhecer.

É por meio dessas estratégias de “sinalização textual” que o locutor, no momento do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao seu contexto sociocognitivo, ou seja, ao conjunto de conhecimentos que domina, que precisa ser, pelo menos, parcialmente semelhante ao do produtor do texto, condição *sine qua non* para a compreensão.

Precisamos ter claro, então, que um texto é sempre um produto histórico-social, produzido por um autor que tem em mente um tipo de leitor que partilhe com ele de determinados conhecimentos, a fim de que possa ser feito o balanceamento ideal entre o que tornar explícito e o que deixar implícito.

Evidentemente que o leitor idealizado pode ser muito diferente do nosso estudante, ou seja, é necessário, segundo Koch e Elias (2006, p. 71), fazer a distinção entre o contexto de produção, aquele do momento da escrita, e o contexto de uso, o do momento da leitura.

Como já afirmamos anteriormente, o texto é um conjunto de explícitos e de implícitos e as lacunas deixadas pelo autor devem ser preenchidas com base nos conhecimentos partilhados entre autor-leitor. A consideração do contexto, aqui, entendido, de acordo com o que dizem Koch e Elias (2006, p. 66), como “constituente e constitutivo do próprio dizer” é imprescindível para a compreensão de um texto, além de ajudar na interpretação de textos ambíguos e justificar ou explicar por que se disse isso e não aquilo.

Numa situação de comunicação, os usuários situam aquilo que dizem em um determinado contexto, que vai sendo alterado, ajustado ou conservado no curso da interação. Esse contexto engloba o co-texto, a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sóciopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores, que subsumem todos os outros e reúnem os diversos tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais.

Para uma compreensão pragmática de um texto, que pressupõe a consideração dos usuários e da língua em uso, é preciso, então, segundo Benveniste (1976), analisar os diversos tipos de contextos, entre eles, o referencial (o mundo de objetos, estados de coisas e acontecimentos, do mundo real e/ou de “mundos possíveis”), que contém a unidade a que a expressão lingüística faz referência, sem desconsiderar que quem fala e quem compreende e sua localização espaço-temporal são índices do contexto existencial, cuja importância também é inegável.

Salientamos, ainda, a necessidade de consideração do contexto situacional, que, de acordo com Van Dijk (2004, p. 81), contém algumas propriedades relevantes para a interpretação correta tanto do significado/referente quanto das intenções dos participantes.

Segundo Parret (1988), as situações como contextos são uma classe grande de determinantes sociais ou sociológicas. Pode consistir no cenário social das instituições ou nos ambientes do dia-a-dia com suas regras de conversão específicas e suas rotinas intelectuais próprias. Os papéis desempenhados pelos participantes da interação restringem a produção e a compreensão de conteúdos comunicativos, e as hierarquias sociais, principalmente a autoridade reconhecida do falante, são determinantes para o estabelecimento de sentido.

É igualmente importante o contexto acional, ou seja, o que considera as ações lingüísticas como ações intencionais, cujo reconhecimento depende de uma interação cooperativa e coordenada a que se devem acrescentar as intenções, os desejos, as crenças e os estados mentais dos participantes, isto é, o contexto psicológico.

Acreditamos na importância de o professor chamar a atenção dos estudantes da EJA para os aspectos contextuais que podem mudar o rumo da compreensão, o que facilita a atribuição de sentido ao que lêem. Uma maneira de demonstrar a necessidade da consideração do contexto é, depois de feita uma leitura e de se ter estabelecido, para ela, alguns sentidos, alterar alguma propriedade do contexto, para que eles digam que efeitos de sentido tal mudança poderia provocar.

Para que o ensino de leitura na EJA se mostre eficiente, pensamos, então, que muitos são os aspectos que precisariam ser considerados. Dentre eles, destacamos a necessidade de construção de um contexto de aprendizagem mediante a interação, o uso de estratégias de ensino de leitura, o ensino de estratégias de compreensão leitora e a adequação das aulas às expectativas e necessidades diferenciadas desse público.

Dessa feita, passaremos ao relato da pesquisa a fim de verificar como são dadas as aulas de leitura para a EJA nos diversos componentes de seu currículo.

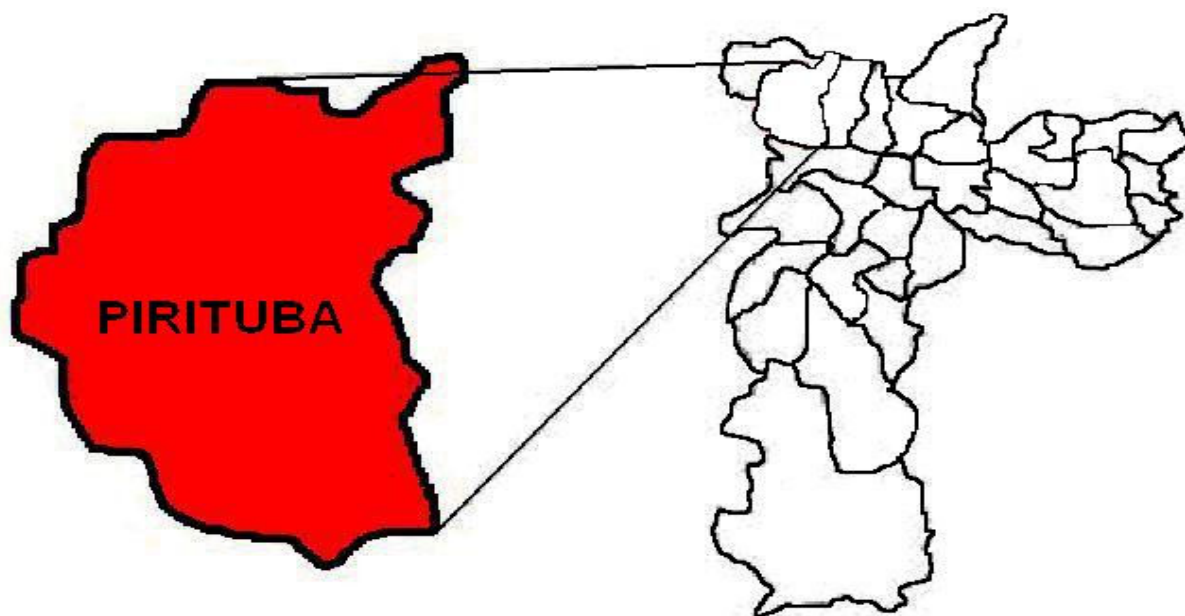
CAPÍTULO 4

AS AULAS DE LEITURA PARA A EJA: O UNIVERSO DA PESQUISA

Pensar a respeito da pesquisa nos leva à reflexão de que nosso olhar deveria ser, primeiramente, direcionado à realidade das pessoas envolvidas neste processo, focado no ponto de partida de onde elas vêm o mundo e se posicionam diante dele.

Conheçamos, então, um pouco sobre a região onde a pesquisa foi realizada:

4.1. Um passeio por Pirituba



Às margens do rio Tietê, entre as zonas norte e oeste do município de São Paulo, fica Pirituba, cujo nome resulta da junção da palavra “piri”, vegetação de brejo, com a palavra “tuba”, que, na língua tupi, significa muito.

De acordo com Silva (2008), sua área é constituída de 54,7 km², distribuídos em 74 bairros. A população tem cerca de 410 mil pessoas. É um bairro notadamente industrial desde o final do século XIX. A primeira indústria a se estabelecer nele foi a Fábrica de Colla

Paulista, no final de 1898, mas foram a ferrovia e a Companhia Armour do Brasil as impulsionadoras do desenvolvimento da região, além de as responsáveis pela forte presença de ingleses, japoneses e holandeses no local.

A cultura desses povos pode ser percebida pelo castelinho inglês, erguido para ser a casa do chefe da estação; pelo clube holandês, conhecido, popularmente, como “Casa de Nassau”; pelo campo de beisebol e pelas muitas florestas de eucaliptos remanescentes das plantações que sustentaram as caldeiras do frigorífico e das demais indústrias do início do século passado.

Entretanto, desde o século XVI, a região já é conhecida dos paulistanos, uma vez que estava no caminho das bandeiras, e, também, pela imponente presença do Pico do Jaraguá, que despertou a cobiça dos portugueses pela possibilidade de existência de ouro escondido ali. Isso justificou a tentativa de o bandeirante Afonso Sardinha se estabelecer, na região, no ano de 1580. Nessa ocasião, ele foi impedido pelos índios guaranis, mas doze anos mais tarde, conseguiu seu intento. Expulsou os índios e estabeleceu suas minas no sopé do morro, onde, até pouco tempo, podia se encontrar um dos tanques de lavagem de ouro.

Depois dele, no rastro do ouro, vieram outros bandeirantes, mas quando o minério precioso se esgotou, eles se dirigiram para Goiás e Minas Gerais. A região ficou, então, abandonada e, somente, voltou a ser ocupada, no século XVIII, com a formação de grandes fazendas de café, sendo as principais: a Fazenda Barreto, a Fazenda Anastácio e a Fazenda Jaraguá.

A estação de trem de Pirituba foi inaugurada por influência dos donos dessas fazendas, que precisavam de um meio de transporte para o escoamento da produção destinada ao Porto de Santos. Contudo, o que possibilitou o surgimento do distrito foi, justamente, a falência dessas propriedades. A fazenda Barreto, primeira a ser loteada, deu origem a diversos bairros; a fazenda Jaraguá foi loteada em sítios e a fazenda Anastácio, que pertenceu ao Coronel Tobias Barreto e à sua esposa, Domitila de Castro Canto e Melo, a Marquesa de Santos, deu origem ao Parque São Domingos, à Vila Mangalot, ao Jardim Santo Elias e ao Jardim Líbano, entre outros bairros.

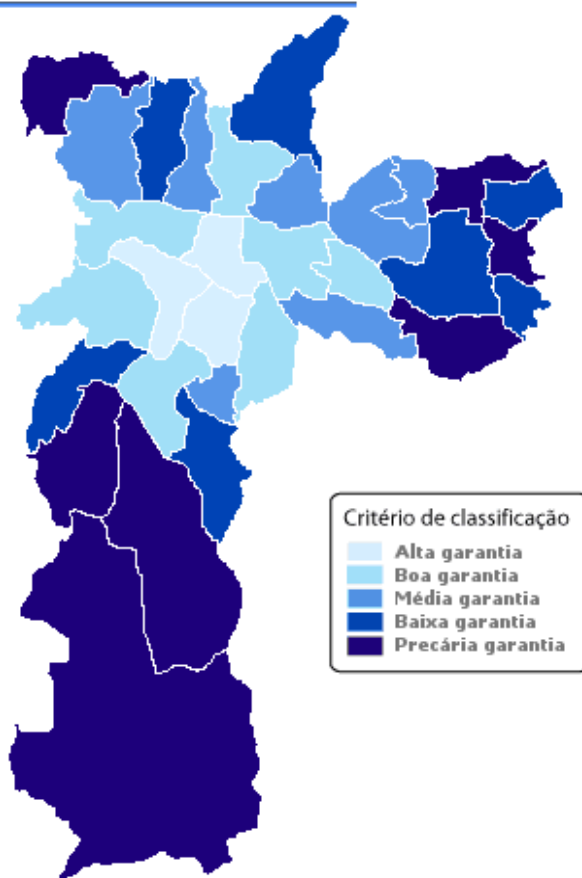
De lá para cá, muitos trabalhadores foram atraídos para a região, não somente pela possibilidade de emprego como pelo baixo custo das propriedades em relação a outras regiões da cidade. O bairro cresceu e, atualmente, é considerado como um local em que há garantia média aos direitos econômicos e sociais, como podemos observar pelo mapa e gráfico abaixo:

DIMENSÃO SÓCIO-ECONÔMICA

Selecione a dimensao ▼

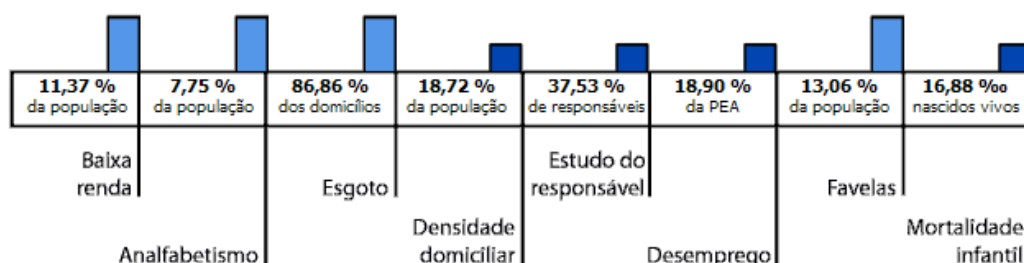
Esta dimensão usa os principais indicadores de qualidade de vida e desenvolvimento humano. Ela avalia a garantia aos direitos econômicos e sociais de toda a população residente na região de cada subprefeitura.

Estão incluídos trabalho e renda, moradia, saúde e educação. Estes indicadores revelam questões que estão para além de sua medida específica. Por exemplo, onde há alta mortalidade infantil, é grande a probabilidade de haver um conjunto mais amplo de outros problemas de saúde, saneamento e acesso a serviços. Do mesmo modo, a baixa escolaridade do responsável pelo domicílio tem múltiplas implicações problemas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, dificuldade no acesso a informações e serviços, limitações ao exercício da cidadania. Esse mesmo raciocínio se aplica a cada um dos itens analisados. Considerados em seu conjunto, eles captam uma grande diversidade de questões diretamente relacionadas à garantia dos direitos humanos.



Equipe do SIM - Comissão Municipal dos Direitos Humanos³.

Sócio-econômica



³ <http://www.kairos.srv.br/simdh/dsec.html>.

Equipe do SIM - Comissão Municipal dos Direitos Humanos⁴.

Apesar da garantia média de acesso aos principais direitos econômicos e sociais, quase 8% da população adulta, de Pirituba, ainda, é analfabeta. Tal índice somado ao da baixa escolaridade justifica a necessidade de escolas que ofereçam a modalidade EJA na região.

Passaremos, agora, a uma breve caracterização das escolas participantes da pesquisa.

4.2. As escolas analisadas

As três unidades escolares analisadas estão localizadas em Pirituba. Duas delas são escolas da rede municipal e oferecem a EJA, em nível de ensino fundamental. A outra é uma escola da rede estadual, de ensino médio, que absorve muitos dos educandos das duas primeiras.

4.2.1. A EMEF “Jairo Ramos”

É uma unidade escolar, situada à Rua General Cavalcanti de Farias, 438, Vila Mangalot. Criada em 03/03/1972, pelo Decreto nº. 10.331, tem doze salas e um prédio de alvenaria. Está destinada ao Ensino Fundamental e oferece duas modalidades de ensino: regular Ciclo I (1º; 2º; 3º e 4º anos) e Ciclo II (1º; 2º, 3º e 4º anos), correspondente ao ensino de 1º a 8º anos do Ensino Fundamental e EJA, Ciclo II (1º; 2º; 3º e 4º anos), correspondente ao ensino de 5º a 8º anos do Ensino Fundamental, distribuído em quatro períodos diários.

De acordo com o Plano Escolar da escola, “o papel da escola em relação ao ler e ao escrever alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população”, e, por isso, a escola se compromete a desenvolver as competências leitora e escritora para que o estudante possa agir com autonomia e criticidade.

⁴ <http://www.kairos.srv.br/simdh/dsec.html>.

4.2.2. A EMEF “Desembargador Sílvio Portugal”

A unidade escolar, situada à Rua Francisco Savério Orlandi, 141, Jardim Líbano, começou a funcionar em 27/03/1969. Conta com treze salas e um prédio de alvenaria, que possui área construída de 2.684 m² e está destinada ao Ensino Fundamental. Oferece duas modalidades de ensino: regular Ciclo I (1º; 2º; 3º e 4º anos) e Ciclo II (1º; 2º, 3º e 4º anos), correspondentes ao ensino de 1º a 8º anos do Ensino Fundamental e EJA, Ciclo II (1º; 2º; 3º e 4º anos), correspondente ao ensino de 5º a 8º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com os registros institucionais, disponíveis na escola, ela se caracteriza por seu trabalho pedagógico, por estar presente em todos os eventos divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, SME, ter um corpo docente participativo e uma Associação de Pais e Mestres, APM, atuante. Tem por finalidade oferecer escolaridade gratuita e obrigatória, desenvolver atividades pedagógicas contínuas e progressivas, atender às características bio-psico-econômicas dos educandos do curso Regular e da EJA, ambos do Ensino Fundamental.

4.2.3. A E.E. “Professora Zenaide Vilalva de Araújo”

A unidade escolar, situada à Rua Belo Jardim, 674, Jardim Mutinga, área jurisdicionada à Diretoria de Ensino Região Norte 1, foi criada pela Lei nº. 225, em 01/01/1976. Ministra Ensino Fundamental, Ciclo II, Ensino Médio Regular e EJA, cujo funcionamento foi autorizado pela Resolução SE 07, de 19/01/1998, mas somente teve início em fevereiro de 2003.

Segundo o regimento escolar, os objetivos gerais da escola visam “à formação do aluno de modo a desenvolver seus valores, competências e habilidades básicas comuns, necessárias à sua integração na sociedade; à preparação e orientação básica para sua integração ao mundo em que vive”. Dessa forma, a escola procura desenvolver as competências que garantam o aprimoramento dos educandos e que lhes permitam acompanhar as mudanças que ocorrem, além de continuar a aprender de forma autônoma e crítica durante a sua vida.

Todas as três unidades assumiram o desenvolvimento da competência leitora como uma das prioridades em seu trabalho.

Assim sendo, passaremos, agora, ao relato de como se desenvolveu a pesquisa, realizada no ano de 2007, que teve como objetivo verificar como são dadas as aulas de leitura para a EJA, se os professores utilizam as estratégias de ensino de leitura ou não e se foram preparados para lidar com as especificidades de jovens e adultos.

4.3. O levantamento de dados

A forma de levantamento de dados foi primária, uma vez que foram obtidos em primeira mão e a técnica escolhida foi o questionário, que, apesar de certas limitações, oferece algumas vantagens importantes, como a de permitir que os participantes respondam a ele no momento que julgarem mais conveniente, bem como a de manter o anonimato de suas respostas e minimizar as influências externas.

Foram consultados, no total, vinte e seis professores da EJA, das três escolas: quatro de Língua Portuguesa, dois de Língua Inglesa, três de Arte, três de Geografia, cinco de História, um de Filosofia, dois de Ciências, dois de Biologia, um de Química e três de Matemática. O único professor de Física, da escola de ensino médio, não respondeu ao questionário por, naquele momento, estar afastado das atividades e não ter conseguido fazê-lo em tempo.

Ressaltamos o fato de que nossas observações serão feitas a partir do lugar social que ocupamos como pesquisadora, mas também como parte do quadro de professores de duas das unidades escolares pesquisadas.

A abordagem da análise será qualitativa e buscará apontar para uma tendência no que concerne a como se ensina leitura para os estudantes da EJA.

4.4. O questionário

O questionário, (Anexo 1), foi idealizado em duas partes: a primeira, composta por oito questões fechadas e a segunda, por uma única questão aberta. Foi proposto, por escrito, aos professores, que responderam a ele sem a presença do pesquisador. Dele constava o objetivo a que se destinava e, no ato da entrega, foram dadas instruções orais para o seu

preenchimento, bem como maiores esclarecimentos sobre os propósitos da pesquisa. Foram informados de que não precisariam se identificar e de que seria mantido o anonimato.

4.5. As aulas de leitura

4.5.1. Língua Portuguesa

Pelas respostas às sete primeiras perguntas do questionário, (Anexo 1), que tinham por objetivo conhecer as condições de trabalho e de formação dos professores para trabalhar com leitura e para atuar na EJA, percebemos que a maioria dos professores de língua portuguesa é formada há bastante tempo, numa época em que a língua ainda era vista como estrutura e o ensino era centrado no conhecimento do código. A leitura era vista como decodificação, desvinculada de aspectos históricos e sociais e não havia uma preocupação central com a compreensão. A ênfase dada era na aquisição de conhecimento e não no desenvolvimento de competências.

Além disso, a maior parte dos professores não recebeu formação para lidar com estudantes da EJA, somente foi preparada para encontrar alunos, a partir da 5ª série, alfabetizados e que já dominassem a linguagem utilizada na escola. O que esses professores aprenderam sobre didática se aplicava somente a esse tipo de aluno: na faixa entre onze e dezoito anos, que já sabia ler e escrever, com uma família que lhe dava apoio, ou seja, o aluno que atenderia às expectativas de uma sociedade idealizada.

Ao se depararem com a realidade dos estudantes da sala de aula da EJA, que é bem diversa da descrita acima, e devido às demandas decorrentes dessa nova situação, os professores de língua portuguesa apresentam dificuldades para encontrar caminhos diferenciados para ensinar leitura.

A pergunta “Qual das afirmações abaixo você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA”, tinha como pressuposto o consenso de todos os professores com relação a essa dificuldade e procurava captar a que eles a creditavam. Foram apresentadas cinco alternativas e esperava-se que assinalassem apenas uma delas, o que ficou implícito pelo singular do advérbio “qual”.

Observamos pelas respostas, (Anexo 2), que os professores de língua portuguesa, do ensino fundamental, com exceção de um, afirmaram que os estudantes não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto de maneira eficiente. Um dos professores, entretanto, escolheu duas: eles (os estudantes) não entendem o que lêem e têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua.

Dentre os professores de ensino médio, um respondeu que os alunos não dominam estratégias de compreensão leitora e o outro optou pela afirmação de que eles somente entendem o que está explícito no texto. A resposta da maioria atribui à falta de domínio de estratégias de compreensão leitora a principal dificuldade para trabalhar leitura com os estudantes da EJA.

A última pergunta “Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?” era a pergunta central do questionário, que tinha por objetivo saber se os professores conheciam essas estratégias e se as utilizavam para ensinar leitura ou não.

O sujeito E, professor de ensino médio, que, na questão anterior, havia assinalado que os alunos só entendem o que está explícito no texto, confessou não utilizar nenhuma estratégia de ensino de leitura em suas aulas.

Dentre aqueles que responderam afirmativamente a essa pergunta, esperávamos encontrar respostas que se aproximassem das estratégias de ensino de leitura estudadas neste trabalho. Entretanto, não foi o que ocorreu na maioria das respostas, como podemos ver pela resposta abaixo, dada pelo sujeito F:

“Procuro trabalhar diferentes gêneros textuais para que os alunos consigam diferenciá-los em suas especificidades. Discuto a contextualização do vocabulário. Exercícios de compreensão e reflexão. Debates sobre temas trabalhados e posterior produção de textos.”

Acreditamos que o fato de esse professor estar formado há mais de vinte anos e não ter tido formação durante a graduação e nem depois dela para trabalhar com leitura se reflita em suas aulas. Ele as descreve, numa seqüência-padrão, geralmente encontrada em livros didáticos: leitura do texto, estudo do vocabulário e exercícios, chamados de exercícios de compreensão e de reflexão, mas que raramente o são de fato.

Embora, muitas vezes, possamos encontrar nos livros didáticos bons textos, de diversos gêneros, como já afirmamos neste trabalho, nem sempre os autores conseguem propor atividades eficazes de leitura. Em geral, as perguntas se referem tanto a detalhes

quanto a aspectos essenciais do texto e não obedecem a uma progressão, o que evidencia a arbitrariedade na sua formulação.

Além disso, os exercícios de compreensão, nos livros didáticos destinados à EJA, abrangem, na maioria das vezes, apenas a localização de informação explícita no texto, o que não requer, necessariamente, que o estudante compreenda o texto para responder. Poucos são os livros que trabalham habilidades como a inferenciação ou que trazem exercícios que, de fato, exigem reflexão.

Isso é mostrado por Rojo (2003, p. 89), quando diz que a maioria dos livros didáticos (não somente os livros para a EJA) não chega a explorar, satisfatoriamente, aspectos lingüístico-discursivos cruciais para a produção do texto e da leitura, pois centram as atividades em aspectos estruturais ou formais ou em alguns aspectos normativos do estilo.

Ainda quando o professor não adota sistematicamente um livro didático para a EJA e escolhe os textos em outras fontes para utilizar em suas aulas, geralmente, ele os didatiza, e realiza o mesmo tipo de trabalho, por ser o que ele conhece e acredita que dê resultados.

Ocorre, segundo Silva et al (1997, p. 76), uma naturalização do processo de didatização, conforme os moldes do manual didático, em que mesmo o texto “original” está fadado a se encaixar em modelos preestabelecidos de exercícios, que, quase sempre, avaliam a compreensão, mas não ensinam o “caminho” de como chegar a ela, ou seja, não trabalham com as estratégias de compreensão que poderiam ajudar o leitor a compreender melhor o texto lido.

O professor acima mencionado afirmou realizar debates sobre os temas trabalhados, mas esse item aparece numa seqüência, que indica que eles ocorrem sempre após a leitura do texto e dos exercícios de compreensão e reflexão.

Pelo estudo que fizemos sobre as estratégias de ensino de leitura, entendemos que seria interessante que os debates acontecessem também antes da leitura do texto, o que permitiria ao professor saber o que os alunos pensam sobre o assunto, o que já sabem e o que não sabem sobre ele, a fim de complementar o conhecimento prévio requerido para a construção de sentidos para o texto. O professor nada falou sobre motivação, estabelecimento de objetivos e nem citou o que faz durante a realização da atividade ou depois dela.

Vejamos a resposta dada à última pergunta, ou seja, a questão aberta sobre estratégias usadas pelos professores de ensino fundamental.

O sujeito, aqui denominado D, afirmou utilizar estratégias de leitura e que é o fato de os estudantes não dominarem estratégias de compreensão leitora sua principal dificuldade para ensinar leitura. Especifica como estratégias o que vem a seguir:

“A) Leitura oral em voz alta parando e discutindo cada parágrafo;

B) Leitura com figuras;

C) Leitura e compreensão trabalhadas em grupos e individuais e sempre incentivando.”

Embora formado há menos tempo e tendo afirmado ter tido formação para trabalhar com leitura, durante o seu período de graduação, sua resposta não trata de estratégias de ensino de leitura. Apenas são citados os tipos de leituras realizadas.

Um dos tipos é a leitura oral de textos verbais e não sabemos se quem lê é o professor ou se são os alunos. Em se tratando dos alunos, acreditamos que ela seja importante, mas não pode ter exclusividade na escola, pois é necessário que os estudantes sejam capazes de ler, silenciosamente, também, como, aliás, é o caso da maioria das leituras realizadas fora da escola. Isso sem contar com o fato de que, ao ler oralmente, como já comentamos, o leitor pouco proficiente, em geral, presta mais atenção a aspectos secundários como entoação e prosódia e acaba por ter problemas para compreender o texto.

Quando o professor mencionou “discussão de cada parágrafo”, pareceu-nos que se trata, na verdade, de sua explicação de cada parte do texto. Tal fato nos remete à afirmação de Moretto (2006, p. 12), “os professores, ao trabalharem leitura, ainda hoje, não permitem espaços para a renovação de uma prática que, tradicionalmente, não considera a participação e a interação dos alunos em relação a um texto. Eles continuam sendo o único ponto de referência, restringindo a análise de textos à sua interpretação”.

Este professor também citou “leitura com figuras”, ou seja, de textos não-verbais ou textos verbo-visuais, e “leitura e compreensão trabalhadas em grupo e individuais”, mas não deixou claro quais estratégias utiliza para a realização dessas atividades.

Em nenhum momento, ele citou qualquer estratégia de ensino utilizada antes da atividade, durante ou depois dela. Como não há o estabelecimento de objetivos, acreditamos que os estudantes acabem por acreditar que a leitura tenha por finalidade apenas responder às perguntas.

De acordo com o Sujeito A:

“Há diversas estratégias utilizadas nas aulas, leitura dinâmica, discussões sobre textos atuais e que despertam o interesse dos alunos, questões escritas, debates, análise de poemas, etc.”

Este professor que informou ter especialização e formação para trabalhar com leitura, falou de leitura dinâmica, mas não explicitou como ela é feita. O que conhecemos por esse nome é uma técnica que imprime maior velocidade à leitura, que não combina com leitura escolar, especialmente, para estudantes da EJA.

Ao citar a preferência dada por textos atuais, ignorou o fato de que não é a “idade” do texto que o torna interessante, uma vez que existem textos antigos que tratam de temas considerados atemporais e que também seria interessante que os alunos conhecessem.

Como não mencionou em que momento da aula ocorrem as discussões e debates, acreditamos, como mais provável, que sejam sempre após a leitura do texto, embora tais procedimentos pudessem ocorrer também antes dela, como forma de motivação para a atividade e, nesse caso, além de ativar o conhecimento prévio dos estudantes, permitiria ao professor saber que explicação teria de dar para complementar o que ignoram. Nada falou sobre objetivos para a leitura e recaiu na clássica atividade de perguntas e respostas após a leitura do texto.

O sujeito B, o único professor que afirmou nas perguntas anteriores ter tido preparação durante sua formação para ensinar leitura, ter participado de cursos de formação continuada sobre esse tema e ter participado de curso de formação para trabalhar com alunos da EJA, informou utilizar como “estratégias”:

“Leitura oral.

Perguntas orais sobre o texto.”

Apenas citou leitura oral, sem especificar se quem lê é ele ou se são os alunos. Como já dissemos anteriormente, no caso de a leitura ser feita pelos alunos, o mais provável é que eles se concentrem em oralizar corretamente, o que dificulta a compreensão. Além disso, não há relato de leitura silenciosa e individual, que permite avanços, retrocessos, recapitulações, enfim, que é controlada pelo próprio leitor.

Confirmando a tendência já apresentada, após a leitura, seguem-se as perguntas que, no caso de suas aulas, são apenas orais. Sabemos da importância do trabalho com relação à

oralidade, mas, aqui, não se trata de produção ou de compreensão de textos orais, mas apenas de leitura oral (de textos escritos) e de perguntas feitas oralmente sobre o texto. Não há qualquer menção a estratégias de leitura utilizadas antes, durante ou depois da leitura.

O sujeito C também afirmou utilizar estratégias de leitura e as especificou como mostrado a seguir:

“Estudo de vocabulário, apreensão da idéia central do texto, localização da idéia central dos parágrafos, identificação das relações entre as partes, dentre outras.”

Embora este professor tenha afirmado não ter tido formação para trabalhar com leitura, nem durante a faculdade nem após, deu uma resposta que nos permitiu vislumbrar sua preocupação com a compreensão, manifestada pela incidência da expressão “idéia central”.

A apreensão da idéia central do texto é importante para que se atribua um sentido a ele, bem como as relações entre as partes sejam relevantes para se chegar à compreensão global, pois um leitor proficiente conforme lê, vai construindo uma idéia sobre o que é fundamental no texto, sempre de acordo com seus objetivos, com aquilo que já sabe do assunto, que se relaciona com as novas informações encontradas ali.

Isso é confirmado por Solé (1998, p. 31), quando diz que “a idéia principal, o resumo, a síntese se constroem no processo da leitura e são produto da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação aportada pelo texto.”

Entretanto, em sua resposta, o professor deixou vago o que quis dizer com estudo de vocabulário, pois não sabemos se se trata de estudar o vocabulário em relação ao contexto ou se é apenas um levantamento de palavras desconhecidas para se procurar no dicionário.

Na nossa concepção, esse último procedimento é inadequado, pois o estudante da EJA, geralmente, copia tudo o que encontra no verbete, mesmo sem entender o que ali está e, se não lhe for ensinada a relação existente entre a leitura e o contexto, não consegue fazer a opção pela definição que melhor se adapta ao texto lido.

Mais uma vez, a resposta não tratou das estratégias, entendidas neste trabalho, a partir de teóricos da leitura.

4.5.2. Língua Inglesa

Os dois professores que participaram da pesquisa têm o mesmo tempo de formação e cursaram apenas a graduação. Ambos acreditam que todos os professores são responsáveis pelo ensino de leitura, e nenhum deles, apesar de sua formação ser em Letras, teve qualquer tipo de preparação para trabalhar com leitura. (Anexo 3)

As semelhanças acabam por aí, já que o sujeito B, que afirmou nunca ter participado de qualquer curso, seja sobre leitura, seja de preparação para trabalhar com a EJA, reconheceu que os estudantes têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua, mas não respondeu à última pergunta, o que nos fez pressupor que não utilize nenhuma estratégia de ensino de leitura em suas aulas.

O sujeito A participou de curso de formação continuada sobre leitura e sobre a EJA e respondeu que acredita que os estudantes não dominem estratégias de compreensão leitora. Demonstra em sua resposta que utiliza estratégias de ensino de leitura:

“Quando apresento um texto em Inglês aos alunos, sempre são textos pequenos, porém significativos, ligados ao cotidiano, ou sobre personalidades (do esporte, da música, etc.). Pergunto a eles o que sabem sobre o assunto e, a seguir, buscamos palavras cuja grafia lembrem (sic) vocábulos em língua portuguesa e, por meio dessas semelhanças, começamos a desvendar a mensagem do texto.”

Trabalha com ativação do conhecimento prévio, o que nos remete ao que já dissemos a respeito de que, para compreender um texto, o leitor precisa construir ou recuperar na memória um modelo de situação satisfatório, baseado em modelos de situações semelhantes, de acordo com o registro cognitivo de suas experiências.

Além disso, usa a inferenciação e cognatos para a tradução de palavras desconhecidas no texto, como podemos observar por “buscamos palavras cuja grafia lembrem (sic) vocábulos em língua portuguesa e, por meio dessas semelhanças, começamos a desvendar a mensagem do texto”. Tal procedimento se mostra adequado com o primeiro desafio de um texto em língua estrangeira, que é a sua decodificação.

O uso de verbos na primeira pessoa do plural, “buscamos”, “começamos”, parece evidenciar o compartilhamento na realização da tarefa.

Entendemos que, embora ele afirme não ter tido preparação para trabalhar com a leitura durante a sua formação, no curso de Letras, o fato de ter participado de cursos de formação permanente sobre o assunto fez com que pudesse selecionar os textos para as suas aulas em função do interesse que possam despertar nos estudantes e ensinar a eles algumas estratégias de compreensão úteis para a leitura de textos, também, em língua portuguesa.

Acreditamos que seja um diferencial significativo para a proposta defendida aqui de co-responsabilidade no ensino de leitura, além de fugir à mesmice do ensino de língua estrangeira, com método tradicional, centrado na gramática, e no ensino de palavras soltas, totalmente descontextualizadas.

4.5.3. Arte

As respostas dos professores de Arte encontram-se no Anexo 4.

Informou o sujeito B ser formado há mais tempo do que os outros professores de Arte participantes da pesquisa, entre 10 e 15 anos. Apesar de não ter tido preparação para ensinar leitura nem durante nem após a sua formação inicial, este professor acredita que a responsabilidade de ensinar leitura seja de todos e considera que a principal dificuldade para fazer isso é o fato de os estudantes não dominarem estratégias de compreensão leitora. Sua resposta à questão aberta foi:

“Observação de obras de arte, análise de quadros direcionada.”

Ele não deixa claro como trabalha em suas aulas; apenas diz que usa a “observação de obras de arte, análise de quadros direcionada”, o que nos remete ao que já comentamos neste trabalho sobre a leitura dirigida em que somente o professor tem a responsabilidade pela tarefa, além de, em geral, as diretrizes serem fixas, do tipo “faça isso” e “agora, faça aquilo”. Acreditamos que esse procedimento não propicia a desejada autonomia na leitura.

Outro aspecto a ressaltar é que restringiu a leitura somente a obras de arte e ignorou outras possibilidades de trabalho com leitura nesta disciplina.

Os sujeitos A e C têm o mesmo tempo de atuação no magistério, entre cinco e dez anos, o mesmo tempo de atuação na EJA e o mesmo nível de formação, ou seja, especialização. Ambos acreditam, igualmente, que a responsabilidade de ensinar os alunos a ler seja dos professores do ensino fundamental I.

O sujeito A ainda fez uma observação quanto a essa questão: acredita que ensinar a ler, o que entendemos, aqui como grande probabilidade de ser mera habilidade de decodificação, seja de competência do professor do 1º ao 4º ano, e que, aos professores de ensino fundamental II, caberia “contribuir com o desenvolvimento destas habilidades de leitura e escrita”.

Essa resposta revela que o professor reconhece a aquisição do código como a primeira etapa do aprendizado da leitura, mas percebe que o processo não pára por aí e que as muitas habilidades requeridas devem ser desenvolvidas durante todo o curso do aluno na escola.

Tanto um professor quanto o outro não tiveram qualquer tipo de preparação para trabalhar com leitura nem durante a sua formação, nem depois, e tampouco participaram de curso sobre como trabalhar com a EJA. Os dois assinalaram que a principal dificuldade dos estudantes da EJA é não entender o que lêem.

O sujeito C acrescentou que eles não dominam estratégias de compreensão leitora. Confessou não utilizar nenhuma estratégia de ensino de leitura em suas aulas, sendo coerente com o fato de ter dito que a responsabilidade de ensinar a ler era dos professores de ensino fundamental I. Já o sujeito A respondeu:

“Ler em arte consiste na observação e na crítica de obras, objetos culturais, trabalhos realizados em sala através da leitura e da interpretação de diferentes imagens de diferentes gêneros e linguagens. É desta forma que desenvolvo a compreensão leitora de meus alunos, além da leitura de biografias, catálogos de exposições etc. A partir da leitura e da interpretação das imagens procuro desenvolver também a escrita a partir da produção de textos acerca da leitura das imagens, dos textos reflexivos.”

O professor definiu em que consiste a leitura na sua disciplina e, em seguida, disse que era daquela forma que desenvolvia a compreensão leitora de seus alunos, mas, na verdade, não explicou como faz isso e não relatou nenhuma estratégia de ensino de leitura utilizada no desenvolvimento da atividade.

Acrescentou que procura desenvolver também a escrita por meio de “textos acerca da leitura das imagens, dos textos reflexivos, etc.” Não sabemos o que são esses textos reflexivos, se os estudantes lêem textos que os levam à reflexão ou se escrevem textos em que refletem sobre a leitura de imagens.

4.5.4. Geografia

As respostas dos professores de Geografia se encontram no Anexo 5.

Existem muitas coincidências nas respostas dos dois primeiros professores: ambos têm o mesmo tempo de atuação no magistério, embora o sujeito B trabalhe há menos tempo com a EJA do que o sujeito A. Os dois não tiveram nenhum tipo de preparação para trabalhar com leitura e nem com a EJA, além de acreditarem que a leitura seja responsabilidade dos professores de ensino fundamental I, o que revela uma concepção de leitura como decodificação.

O sujeito C cursou especialização, teve preparação para trabalhar com a leitura durante a sua formação e afirmou acreditar que a tarefa de ensinar os alunos a ler caiba a todos os professores. Afirmou também nunca haver participado de nenhum curso de formação continuada nem sobre leitura nem sobre a EJA, tal qual os outros dois.

Tanto o sujeito A quanto o C acreditam que a principal dificuldade para os professores da EJA ensinarem seus alunos a ler reside no fato de eles não dominarem estratégias de compreensão leitora, enquanto o sujeito B disse que o problema maior é eles terem pouco conhecimento da modalidade escrita da língua.

A resposta dada pelo sujeito A à última pergunta foi:

“Leitura “conjunta” - compartilhada – com pausas para melhor compreensão.”

Embora não tenha citado estratégias utilizadas antes da leitura, como motivação, estabelecimento de objetivos, ativação do conhecimento prévio, vemos aí uma resposta que trata da leitura compartilhada, proposta por Solé (1998), como uma estratégia importante, que vem depois da etapa em que o professor serve de modelo para a realização da atividade. Esse tipo de leitura tem como objetivo principal entregar, progressivamente, aos estudantes o controle da atividade de leitura.

Nela, o professor assume, algumas vezes, a responsabilidade por organizar a tarefa, e, outras vezes, ela é assumida pelos alunos. As estratégias básicas utilizadas pelo responsável pela atividade são: ler o texto, resumir ou recapitular o que foi lido, esclarecer dúvidas e fazer previsões sobre o que ainda não se leu, reiniciando o ciclo, que será repetido por outro responsável. É uma estratégia importante, mas que, depois de algum tempo, tem de dar lugar a

outras em que o leitor se responsabilize por sua leitura e escolha sozinho o melhor caminho para chegar à compreensão.

Os sujeitos B e C deram o mesmo tipo de resposta à última questão. Ambos citaram apenas o material que costuma ser lido em suas aulas e falaram em textos, separadamente dos outros gêneros citados (charge, mapa, gráfico, tabela, cartaz), como se esses não fossem textos também. Acreditam, portanto, que, para serem categorizados como textos, teriam de ser verbais. Ao mesmo tempo, consideraram possível a leitura de outros códigos: um cita figuras e o outro, imagens.

Assim, B informou como estratégias:

“Leituras diversificadas de textos, figuras, mapas, charges, cartazes.”

E C falou em:

“Leitura e interpretação de mapas, tabelas, gráficos, imagens e textos.”

Suas respostas revelam não somente desconhecimento acerca dos conceitos de texto, códigos e gêneros textuais, mas também de estratégias de ensino de leitura, já que, em nenhum momento, elas tratam disso. Eles nada disseram a respeito de estratégias utilizadas antes, durante ou depois da leitura, e nem, ao menos, foi possível saber se a leitura é realizada pelo professor, pelos alunos, ou se se trata de uma leitura compartilhada.

4.5.5. História

As respostas constantes, no Anexo 6, mostram que dois dos professores disseram acreditar que a responsabilidade de ensinar leitura aos alunos seja dos professores de ensino fundamental 1, pois, provavelmente, concebiam a leitura como decodificação. Um deles acrescentou, por sua conta, a importância do incentivo dos pais, o que nos leva a acreditar que tenha se referido às crianças do ensino regular e não aos estudantes da EJA, que, em geral, não contam com a participação dos pais dada a sua idade e situação de vida.

Todos os professores disseram nunca terem tido qualquer tipo de formação inicial para trabalhar com leitura durante sua formação, mas três deles fizeram cursos de formação continuada sobre o assunto. Nenhum participou de qualquer curso para trabalhar com a EJA, o que confirma a tendência já manifestada pelos professores de outras disciplinas de que a

maioria dos que trabalham com a EJA fazem aquilo que acreditam ser o mais adequado, sem, contudo, terem tido formação específica para isso.

Um dos professores, denominado sujeito C, assinalou a resposta referente à falta de domínio de estratégias de compreensão leitora como a principal dificuldade para trabalhar leitura com os estudantes da EJA, mas afirmou não utilizar nenhuma estratégia de ensino de leitura em suas aulas.

A resposta dada pelo sujeito A foi:

“Sim, leitura dirigida, com textos curtos.”

O professor afirmou que os estudantes têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua e disse que trabalha com leitura dirigida de textos curtos. Nesse tipo de leitura, segundo Solé (1998, p. 120), parte-se do princípio de que somente o professor fica com a responsabilidade pela tarefa da leitura, que é constituída por um estilo bastante direto em que o professor dá todas as diretrizes sobre o que os estudantes devem fazer. Pensamos que a leitura dirigida contraria o princípio de proporcionar situações de aprendizagem que desenvolvam a autonomia dos estudantes.

A preferência por textos curtos, tomada por estratégia de ensino de leitura, chama-nos a atenção, pois, apesar de não se tratar de uma estratégia, é um critério de seleção de textos bastante usual na EJA, já que os professores e alunos, geralmente, acreditam que os textos menores sejam de mais fácil compreensão.

Discordamos dessa visão, pois nem sempre se pode afirmar que os textos de menor extensão sejam, de fato, mais facilmente entendidos e vice-versa. O que dizer, por exemplo, das charges, das tirinhas, das charadas, dos provérbios, dentre outros gêneros textuais, geralmente, curtos?

Segundo a nossa experiência, eles estão, justamente, entre aqueles textos que, geralmente, oferecem mais dificuldades para os alunos entenderem, tendo em vista que, para que isso ocorra, os textos exigem que se mobilizem muitos tipos de conhecimentos, que nem sempre os estudantes possuem. Outro problema, é que, muitas vezes, para se ter um texto curto, o professor apresenta somente um trecho, o que prejudica a compreensão global.

Entre os professores de História que afirmaram terem participado de curso de formação continuada sobre leitura, o Sujeito D disse:

“Dou diferentes tipos de textos (quando consigo) sobre o mesmo assunto (didático, jornalístico, literário).”

Este professor atribuiu sua dificuldade para trabalhar com leitura na EJA ao fato de os estudantes não dominarem estratégias de compreensão leitora, mas misturou tipos de texto, gêneros textuais, esferas discursivas e suporte. Essa confusão é bastante comum, especialmente para quem não está afeito às teorias de leitura. Ainda assim, é provável que o fato de ele selecionar textos diferentes possibilite aos estudantes oportunidades para perceber as seqüências típicas de cada tipo textual e as características discursivas, temáticas e composicionais dos diversos gêneros.

Entretanto, embora tenha afirmado ter participado de curso de formação continuada sobre leitura, não mencionou nenhuma das estratégias de ensino de leitura estudadas neste trabalho.

O sujeito E referiu-se como estratégias a:

“Um painel inicial sobre os tópicos, seguido da opinião individual sobre algum dos itens, depois uma síntese por assunto e questões orais; questões escritas com estímulo a um posicionamento próprio; se um estudante não consegue perceber o que está sendo estudado, passo a supor que não domina condições básicas de leitura.”

Por meio das estratégias mencionadas por esse professor, temos o retrato de uma aula expositiva, em que não há relato de leitura propriamente dita, a não ser a do painel na lousa e a das perguntas escritas. O fato de o professor estimular o posicionamento próprio do estudante acerca dos tópicos é algo positivo, pois revela que, para ele, a sua posição não é a única considerada certa e que respeita a diversidade de idéias e de interpretações.

Ao fazer o painel, o professor situa os estudantes a respeito do que vão estudar naquela aula e, quando faz uma síntese dos assuntos abordados, utiliza uma estratégia de ensino de leitura adequada, já mencionada neste trabalho sob a denominação de resumo. De acordo com Solé (1998, p. 147), “É importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam aos resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização”.

Assim sendo, destacamos a importância de que os estudantes ganhem progressivamente autonomia na execução dessa estratégia e que ela não fique somente a encargo do professor.

Salientamos o fato de esse informante ter cursado Mestrado e de já ter participado de curso de formação continuada sobre leitura, o que se reflete, de algum modo, em suas aulas.

Já o sujeito B afirmou que a sua principal dificuldade para ensinar leitura aos estudantes da EJA era o fato de que eles não entenderem o que lêem e, perguntado a respeito de estratégias de ensino de leitura, respondeu:

“Relações entre textos. Inferir o sentido das palavras. Qual o tipo de texto lido. Qual o seu objetivo?”

Sua resposta, constante no questionário, mostra que ele participou de curso de formação continuada sobre leitura, o que possibilitou que ensinasse, em suas aulas, algumas estratégias importantes, pois, segundo diz, procura fazer com que os estudantes estabeleçam relações entre textos, o que nos remete à questão da intertextualidade, da polifonia e da interdiscursividade, como recursos importantes para a construção de sentidos.

Observa-se ainda que trabalha com a diferenciação entre os tipos de texto, o que é adequado, na medida em que as estratégias que utilizamos para ler se diversificam e são adaptadas em função do tipo de texto que abordamos, além de que diferentes tipos de textos geram diferentes expectativas nos leitores, pois, conforme Solé (1998, p. 86), “a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação”.

Outra estratégia de compreensão bastante importante mencionada pelo professor é a de inferir o sentido das palavras por meio do contexto, já que ela ajuda o leitor a “remover” alguns obstáculos, como, por exemplo, não ter um dicionário à mão ou alguém a quem perguntar, como, geralmente, ocorre ao leitor fora da escola.

Entretanto, não deixou claro como procede para ensinar essas estratégias de compreensão leitora.

4.5.6. Filosofia

Há um único professor de Filosofia (Anexo 7), com pouco tempo de atuação no magistério, entre cinco e dez anos e menos de cinco anos na EJA. Embora ele tenha feito especialização e tenha afirmado ter recebido formação para trabalhar com leitura, acha que

essa responsabilidade ainda cabe somente aos professores de ensino fundamental 1. Ao que tudo indica, restringe o conceito de ensinar a ler a ensinar a decodificar.

Depois de formado, não participou de nenhum curso de formação continuada sobre leitura ou sobre as especificidades da EJA e afirmou que sua maior dificuldade é o fato de que os alunos dessa modalidade de ensino não entendem o que lêem.

Como resposta à pergunta sobre estratégias de leitura, informou trabalhar com:

“Textos críticos para que exercitem o hábito da argumentação.”

Nada mencionou sobre o que faz antes, durante ou depois da leitura para que os estudantes compreendam os textos lidos. Não é possível saber de que maneira a leitura dos textos possibilita o exercício do hábito da argumentação e nem como é feita a leitura desses textos. Mais uma vez, a resposta não trata de estratégias de ensino de leitura.

4.5.7. Ciências

As respostas dos dois professores de Ciências encontram-se no Anexo 8. Observa-se que o sujeito A, apesar de contar com um período de atuação no magistério entre 5 e 10 anos e menos de 5 anos de atuação na EJA, teve a oportunidade de participar de curso sobre essa modalidade de ensino, privilégio que bem poucos dos professores participantes desta pesquisa tiveram.

O professor, em questão, somente cursou a graduação, e, durante o seu curso, não teve formação para trabalhar com leitura e nem participou de nenhum curso de formação continuada sobre o assunto. Talvez por isso não tenha respondido à questão quatro “De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?”.

Quanto à questão aberta, respondeu apenas:

“Eu só leio para eles.”

Se num primeiro momento, ler para os estudantes pode funcionar como um modelo de leitura a ser seguido, sabemos que o trabalho não pode parar por aí, já que é preciso que eles leiam, tenham contato direto com o texto para, aos poucos, auto-regular sua leitura, a fim de que obtenham a necessária autonomia na execução dessa tarefa. Além disso, para que sirvam como modelo, as estratégias utilizadas pelo professor teriam de ser explicitadas, uma vez que

não basta ler para os estudantes e esperar que eles façam o mesmo e que compreendam naturalmente o que lêem.

Como seu colega de área, o sujeito B participou de curso sobre a EJA, embora sobre leitura, isso não tenha acontecido, nem durante a sua formação e nem depois.

Ele considera que os estudantes da EJA somente entendem o que está explícito no texto e afirma utilizar estratégias de ensino de leitura em suas aulas. No entanto, ao responder quais, diz:

“Tabelas, elaboração em conjunto com a sala, por ex: tabela de vitaminas, tabela de doenças causadas por bactérias etc.”

Na sua resposta, não foi mencionada nenhuma estratégia de ensino de leitura, e sim, o gênero textual tabela, bastante freqüente em sua disciplina. No entanto, ao dizer “elaboração em conjunto com a sala”, percebemos que se trata de escrita de tabelas e não de leitura de diferentes modos de organizar tabelas.

Notamos, então, o total desconhecimento do professor com relação às estratégias de ensino de leitura.

4.5.8. *Biologia*

Vimos algumas coincidências nas respostas dos professores de Biologia (Anexo 9): ambos atuam no magistério entre 15 e 20 anos, fizeram somente a graduação e, durante o curso, não tiveram formação para trabalhar com leitura, nem participaram de nenhum curso de formação continuada sobre como trabalhar com a EJA.

Um dos professores trabalha com essa modalidade há menos de cinco anos, e o outro não informou. O sujeito A afirmou não ter feito curso de formação continuada sobre leitura, mas acreditar que a responsabilidade de ensinar os alunos a ler seja de todos os professores, e que seu maior problema com relação ao trabalho com leitura seja a falta de domínio de estratégias de compreensão leitora por parte dos estudantes da EJA.

Na resposta à questão aberta, disse:

“Utilizo textos para interpretação, discussão em grupo e elaboração de pequenos textos para expor a análise do grupo.”

Consideramos que, ao discutir os textos em grupo, amplie-se o leque de construção de sentido(s), já que cada um mobiliza conhecimentos de vários tipos, que variam de uma pessoa para a outra e, que, ao compartilhar a tarefa, o professor proporcione a oportunidade para que os estudantes participem e testem as estratégias, que deveriam ter aprendido num momento anterior, o da explicitação do modelo.

Admitimos que os pequenos textos a que ele se refere possam ser resumos, cuja importância já foi discutida aqui, como uma das principais estratégias utilizadas pelos leitores proficientes, que o fazem, em geral, mentalmente, à medida que lêem e resumem para si mesmos o que compreendem do texto.

O resumo para expor a compreensão é uma estratégia de leitura adequada, pois, conforme Solé (1998, p. 144-146), trabalha com as macrorregras de omissão, seleção, generalização e integração, além de permitir a formação de uma idéia global do que se leu, de maneira a poder selecionar o que é relevante, omitir o que não é essencial ou é repetitivo, generalizar e integrar proposições para englobá-las numa só que as sintetize.

O sujeito B participou de curso de formação continuada sobre leitura e respondeu que a tarefa de ensinar os estudantes da EJA a ler caberia aos professores de ensino fundamental 1. Disse que os alunos não entendem o que lêem, mas como não se considera co-responsável pelo ensino de leitura, não utiliza nenhuma estratégia de ensino de leitura em suas aulas.

4.5.9. Química

Para a disciplina de Química há um único professor (Anexo 10) que está há pouco tempo no magistério e também na EJA. Cursou até a graduação, não teve formação para trabalhar com leitura nem durante o seu curso e nem depois, tampouco teve formação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de achar que a tarefa de ensinar leitura caiba aos professores de ensino fundamental 1, afirmou que os estudantes da EJA não dominam estratégias de compreensão leitora.

Com relação à última pergunta, assim se manifestou:

“Leio os textos junto com os alunos e explico por tópicos, interpretando junto com eles.”

Sua resposta trata de leitura compartilhada, que, como já vimos, é interessante, pois considera a participação dos estudantes, a quem se dá voz, e a tarefa não fica a cargo somente do professor. Contudo, não foram mencionadas outras estratégias de ensino de leitura importantes como ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de objetivos, entre outras. Sabemos que é preciso que, em algum momento, o estudante possa, sozinho, testar sua capacidade de escolher os próprios caminhos para a construção da compreensão do texto, sob pena de não se tornar um leitor autônomo.

4.5.10. Matemática

Os três professores da disciplina de Matemática (Anexo 11) contam com um tempo de, pelo menos, quinze anos de atuação no magistério. O sujeito A é o que tem menos experiência com a EJA, entre cinco e dez anos; o sujeito C atua nessa modalidade há um tempo entre dez e quinze anos; e o sujeito B, entre 15 e 20 anos.

O sujeito B fez especialização em Matemática e, embora não tenha tido preparação para trabalhar com leitura durante o seu curso de graduação, foi o único que já participou de formação continuada sobre esse tema. Ainda assim, afirmou que a responsabilidade com o ensino de leitura na escola é somente dos professores de ensino fundamental 1.

Já o A e o C, que não tiveram preparação para trabalhar com leitura durante a sua formação nem depois e tampouco algum curso sobre como trabalhar com a EJA, disseram acreditar que tal tarefa seja responsabilidade de todos.

Com relação à pergunta sobre a principal dificuldade para trabalhar com leitura para alunos da EJA, o sujeito A acredita que eles tenham pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua; o B acha que eles somente entendem o que está explícito no texto; e o C é categórico ao afirmar que eles não entendem o que lêem.

Todos concordam que têm problemas com relação ao fato de os estudantes da EJA terem dificuldades com a leitura e que isso atrapalha o rendimento de suas aulas, já que, segundo esses professores, os cálculos, muitas vezes, os alunos sabem fazer, mas entender o que se pede no enunciado dos exercícios é bem mais raro que saibam.

Na resposta à última pergunta, o sujeito A informou lançar mão de:

“Gráficos e tabelas.”

A resposta trata de gêneros dos textos e não de estratégias de ensino de leitura, o que evidencia que o professor as desconhece, bem como o seu papel como auxiliar na tarefa de ensinar seus alunos a ler.

O sujeito C, por sua vez, assim se manifestou:

“Não utilizo estratégias de ensino de leitura.”

Como o informante afirmou nunca ter tido preparação para trabalhar com leitura, deu uma resposta condizente com essa situação.

Mas o que chamou a atenção foi a resposta do informante B, o único que disse que a responsabilidade com a leitura era dos professores do ensino fundamental 1:

“Não foco em leitura, mas nos problemas, tento fazê-los entender o texto, localizar os dados, quais as perguntas, elaborar estratégias para resolvê-los e colocar as respostas.”

Consideramos a ajuda aos estudantes para separar o que é dado do que é pedido, prática mencionada pelo professor, como estratégia eficiente para a leitura de textos dessa disciplina, assim como a elaboração de estratégias adequadas para a resolução dos problemas. Embora ele não perceba, o enfoque é dado, sim, à leitura e à interpretação, o que nos mostra claramente que há uma distância grande entre o discurso e a prática, pois seria de se esperar que os outros, que assumiram parte da responsabilidade com leitura, é que utilizassem alguma estratégia de ensino adequada à leitura de textos de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retrospectiva da história da educação de jovens e adultos no Brasil nos possibilitou perceber que houve sempre uma distância grande entre o discurso e a ação no que concerne às tentativas de solução do problema do analfabetismo e da baixa escolaridade em nosso país. Além disso, a constatação de que esse público apresenta características próprias acentuou nossa convicção a respeito da necessidade de haver um tratamento diferenciado para ele.

Creemos que a vida numa sociedade letrada, cercada de textos por todos os lados, não seja nada fácil para quem não sabe ler ou apenas conhece os rudimentos da leitura. Mais do que isso, pensamos que se trata de uma situação injusta, provocada por motivos externos ao indivíduo, e não uma responsabilidade sua, como, muitas vezes, as pessoas parecem acreditar.

A nosso ver, a leitura precisaria ser vista como uma das prioridades do ensino na EJA em todas as disciplinas que compõem o currículo da modalidade. Ao refletirmos sobre o fato de que, quando temos uma meta, valemo-nos de estratégias para alcançá-la, chegamos às estratégias de ensino de leitura. O estudo sobre elas nos permitiu vislumbrar, então, um caminho para melhorar as aulas de leitura para a EJA.

Entretanto, não sabíamos se os professores da EJA já as utilizavam ou não em suas aulas. Como poderíamos propor a utilização das estratégias sem conhecer o contexto em que se davam as aulas? Por essa razão, empreendemos esta pesquisa, cujos objetivos foram, justamente, verificar como as aulas de leitura eram dadas na EJA, se os professores já utilizavam ou não estratégias de leitura e se estariam ou não preparados para trabalhar com as especificidades dos jovens e adultos.

Acreditamos tê-lo atingido. No contato com as escolas, pudemos perceber que os professores estão assoberbados, com salas lotadas, com jornadas duplas ou até triplas, que percebem baixos salários, que se sentem desvalorizados diante da sociedade e pressionados por resultados. Mas a todos esses problemas que conhecemos com nossa vivência, a pesquisa mostrou que se soma uma formação deficiente.

Poucos professores tiveram capacitação específica para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em seus cursos de formação, ou mesmo depois de graduados. Tal fato

contribui para a quase inexistência de profissionais especializados no atendimento de um público, que, como vimos, tem características diversas das do público do ensino regular.

Isso revela que o que foi proposto, em 1971, quando da promulgação da Lei 5692, a respeito de cursos de formação específica para trabalhar com essa modalidade de ensino não aconteceu de fato.

Não existe um cargo específico para o professor de EJA. Ele é recrutado dentre o corpo docente do ensino regular. O professor que atua nessa modalidade, geralmente, assumiu a função por alguma conveniência, como, por exemplo, o horário de trabalho noturno, que possibilita o acúmulo com outra função exercida durante o dia, ou por falta de alternativa.

Há alguns que preferem trabalhar com a EJA pelo fato de que os alunos mais velhos costumam ter menos problemas com indisciplina do que os estudantes do curso regular, mas poucos são os que optam pela modalidade com o objetivo de realizar um trabalho diferenciado, específico para ela.

Tal situação dificulta o seu engajamento nos projetos pedagógicos ou mesmo em cursos de formação continuada, pois, em geral, ele chega à escola no horário em que o período começa e não tem tempo nem para preparar as aulas. Por essa razão, muitas vezes, improvisa, ou utiliza as mesmas atividades pensadas para outros alunos e incorre na “infantilização” do público adulto. Tudo isso contribui para a falta de uma identidade da modalidade Educação de Jovens e Adultos, que acaba por ser um simulacro da educação regular.

A maioria dos professores foi formada na época do Estruturalismo, quando a língua era vista como estrutura ou código e a leitura, segundo Koch e Elias (2006, p. 10), como “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade”. Nessa concepção, o importante é conhecer o sentido das palavras e estruturas do texto e ao leitor cabe um papel passivo de receptor. Vários professores mencionaram o estudo do vocabulário como a atividade que se segue à leitura de um texto, que é uma proposta típica dessa concepção de ensino de leitura.

Observamos também que não há diferenciação de propostas de atividades de acordo com as características dos textos. Independentemente delas, a seqüência de atividades é a mesma. Como o professor não conta com uma pedagogia da leitura que lhe possibilite maior segurança e eficiência nesse trabalho, as aulas destinadas à leitura, ainda, são estruturadas no tripé: leitura do texto, perguntas (tanto orais, como escritas) e correção das respostas.

Ele não percebe que as perguntas não ensinam a compreender, apenas avaliam a compreensão feita. Sabemos da necessidade de avaliação da compreensão, pois, por meio dela, é possível intervir de forma mais eficiente no processo, mas reafirmamos que a mera avaliação não ensina ninguém a compreender.

A correção das respostas é uma etapa a que deveríamos dar bastante atenção, pois, subjacente a ela, podemos perceber as concepções de leitura que estão presentes nas aulas. Quando um professor faz perguntas sobre um dado texto e, depois, faz a correção e escreve as respostas “certas” no quadro, ou mesmo, dita-as, revela que somente aquelas respostas servem àquelas perguntas e que a leitura, para ele, é monossêmica, ou seja, só tem um sentido.

Por falta de tempo e de preparo, é freqüente que o professor se valha de um livro didático e considere como corretas apenas as respostas que constam dele, que não levam em conta os conteúdos de memória, os conhecimentos de mundo e os conhecimentos lingüísticos utilizados pelos estudantes.

Esse tipo de aula contrasta com a idéia de leitor ativo prevista pela concepção sociointeracionista, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que se constroem e são construídos no texto.

Na maioria das respostas, foi possível perceber, então, o distanciamento das pesquisas atuais sobre leitura. Os professores acreditam que utilizam estratégias de ensino de leitura, mas as desconhecem.

Não há menção a trabalho realizado antes, ou seja, não existe motivação para a leitura de um texto nem definição de objetivos claros para a atividade, tampouco ocorre a ativação de conhecimentos prévios para a criação da “ponte conceitual” entre os conhecimentos que os estudantes já têm e aqueles que serão adquiridos com a leitura.

Nenhum professor mencionou atuar como modelo na utilização de estratégias e nem disse fazer perguntas durante a leitura para incitar a participação dos estudantes a elaborar inferências, previsões e conclusões. Também não há qualquer referência à contextualização do texto como objeto historicamente construído, nem consideração às condições de produção e de recepção, constitutivas do seu sentido.

As respostas dadas, pelos professores das diferentes áreas, ajudou-nos a perceber a coexistência de concepções e de práticas muito diferenciadas, que revelam que existe um problema de formação que atinge até mesmo aqueles formados há menos tempo, após a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Sabemos que as ações governamentais vêm tentando regulamentar e estabelecer parâmetros para o ensino no Brasil, especialmente, por meio dos documentos Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esses documentos concebem a aprendizagem como resultado da construção de competências, ou ainda, de ações do estudante *sobre* e *com* determinados objetos e de estabelecimento de relações entre esses objetos; segundo Matencio (2005, p. 19), eles “acenam para a necessidade de que as instâncias formadoras de professores promovam ações pelas quais seus alunos-professores de diferentes áreas possam construir conhecimentos relativos aos usos da linguagem – em suas dimensões sociais, históricas e psicológicas”, mas, na prática, nem sempre isso ocorre.

A pesquisa evidenciou, então, a necessidade de os cursos de graduação e de formação continuada, de todas as áreas do magistério, levarem em consideração a preparação do professor como agente transformador e profissional reflexivo, a fim de que ele compreenda melhor como a educação pode promover processos de inserção social, por meio desenvolvimento das competências básicas requeridas para a autonomia na sociedade e por meio do respeito às especificidades dos estudantes.

Finalmente, é preciso destacar, ainda, que nossa pesquisa tomou como campo de ação um espaço restrito ao universo de nossa atuação profissional e do entorno da região em que se situam as escolas que compuseram nosso objeto de estudo. Dessa forma, serve, essencialmente, como referência qualitativa de uma tendência que pode ser aprimorada com a continuidade de estudos mais abrangentes sobre o tema abordado.

Referências Bibliográficas

ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martinez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Título original: *Comprensión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento*.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARCELOS, Aldo. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília, 1998.

CURY, Cláudia Engler. Métodos de ensino e formas de controle sobre o cotidiano escolar na Instrução Pública da Parahyba do Norte (1835-1864). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charlinton José dos Santos (Org.) *Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov/2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. (Educação para todos, v.6).

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAINGUENAEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como um processo inferencial. Um universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *Gêneros textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor de Educação Básica. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.) *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2005.

MORETTO, Marco Antônio Palermo. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e Liceus na Paraíba do Oitocentos. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charlinton José dos Santos (Org.) *Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PARRET, Hermann. O objetivo e o domínio da Pragmática. In: *Enunciação e Pragmática*. Campinas: Pontes, 1988.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*, Pelotas: Seiva, 2003.

PERRENOUD, Phillippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. O Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Alfabetização de Jovens e Adultos. In: MOURA, Denilda. (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal, 2000.

QUINTANAL, José. Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de língua. In: TEBEROSKY, Ana et alii. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Título original: *Comprensión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento*.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira – A organização escolar*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). *Letramento e minorias*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira et alii. *Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos*. Maceió: Fapeal, 2004.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de Leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et alii. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. (Trad.) Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Título original: *Comprensión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento*.

SILVA, Ana Claudia da et alii. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. vol. 2 São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Vanisio Luiz. *A cultura negra na escola pública: uma abordagem etnomatemática*. São Paulo, 2008. 204 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, MAGDA. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. Título original: *Estrategias de lectura*.

_____. Ler, Leitura e Compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?” In: TEBEROSKY, Ana et alii. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. (Trad.) Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Título original: *Comprensión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento*.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. Ingedore V. Koch. (Org.) 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.) *Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Sites consultados:

Kairos – Disponível em: <<http://www.kairos.srv.br/>>. Acesso em: 08 Ago. 2008.

IBGE – Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em 01 Ago. 2008.

IPM – Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em 01 Ago. 2008.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário aos professores da EJA

Este questionário tem como objetivo conhecer um pouco do contexto em que essa modalidade é ensinada.

Obs. Não é preciso se identificar.

1. Há quanto tempo atua no magistério?

menos de 05 anos

entre 05 anos e 10 anos

entre 10 anos e 15 anos

entre 15 anos e 20 anos

mais de 20 anos

2. Há quanto tempo atua na EJA?

menos de 05 anos

entre 05 anos e 10 anos

entre 10 anos e 15 anos

entre 15 anos e 20 anos

mais de 20 anos

3. A sua formação é:

graduação

especialização

mestrado

doutorado

4. De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?

a dos professores de ensino fundamental I

b de todos os professores

c dos professores de língua portuguesa

5. Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?

a () sim b () não

6. Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?

a () sim b () não

7. Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?

a () sim b () não

8. Qual das afirmações abaixo você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA:

a () eles não gostam de ler

b () eles não entendem o que lêem

c () eles não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente

d () eles somente entendem o que está explícito no texto

e () eles têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua

9. Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?

Anexo 2

Quadros de respostas dos professores de língua portuguesa

Ensino Fundamental

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 15 e 20 anos.	Mais de 20 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Entre 5 e 10 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.	Entre 5 e 10 anos.	Entre 5 e 10 anos.	Menos de 5 anos.
3- A sua formação é:	Especialização.	Graduação.	Graduação.	Graduação
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	De todos os professores.	Dos professores do ensino fundamental I.	De todos os professores.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Sim.	Sim.	Não.	Sim.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Sim.	Sim.	Não.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Sim.	Sim.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar	Eles não entendem o que lêem./ Eles têm pouco conhecimento sobre a	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora

leitura com os estudantes da EJA?	modalidade escrita da língua.	que lhes permitam abordar o texto escrito de forma eficiente.	que lhes permitam abordar o texto escrito de forma eficiente.	que lhes permitam abordar o texto escrito de forma eficiente.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Há diversas estratégias utilizadas nas aulas, leitura dinâmica, discussões sobre textos atuais e que despertam o interesse dos alunos, questões escritas, debates, análise de poemas, etc.	Leitura oral. Perguntas orais sobre o texto.	Sim. Estudo de vocabulário, apreensão da idéia central do texto, localização da idéia central dos parágrafos, identificação das relações entre as partes do texto, dentre outras.	Sim. A) Leitura em voz alta parando e discutindo cada parágrafo. B) Leitura com figuras. C) Leitura e compreensão trabalhadas em grupos e individuais e sempre incentivando.

Ensino médio

Perguntas	Sujeito E	Sujeito F
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 5 e 10 anos.	Mais de 20 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.	Entre 10 e 15 anos.
3- A sua formação é:	Especialização	Graduação.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	De todos os professores.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Sim.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles somente entendem o que está explícito no texto.	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o texto escrito de forma eficiente.

<p>9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?</p>	<p>Não.</p>	<p>Procuro trabalhar diferentes gêneros textuais para que os alunos consigam diferenciá-los em suas especificidades. Discuto a contextualização do vocabulário. Exercícios de compreensão e reflexão. Debates sobre temas trabalhados e posterior produção de textos.</p>
--	-------------	---

Anexo 3

Quadro de respostas dos professores de língua inglesa

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 10 e 15 anos.	Entre 10 e 15 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Entre 10 e 15 anos.	Entre 5 e 10 anos.
3- A sua formação é:	Graduação.	Graduação.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	De todos os professores.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Sim.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Sim.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora que lhes permitam	Eles têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua.

professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	abordar o texto escrito de maneira eficiente.	
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Quando apresento um texto em Inglês aos alunos, sempre são textos pequenos, porém significativos, ligados ao cotidiano, ou sobre personalidades (do esporte, da música, etc.). Pergunto a eles o que sabem sobre o assunto e, a seguir, buscamos palavras cuja grafia lembrem (sic) vocábulos em língua portuguesa e, por meio dessas semelhanças, começamos a desvendar a mensagem do texto.	Não respondeu.

Anexo 4

Quadro de respostas dos professores de Arte

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 5 e 10 anos.	Entre 10 e 15 anos.	Entre 5 e 10 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos..	Entre 10 e 15 anos.	Menos de 5 anos.
3- A sua formação é:	Especialização.	Graduação.	Especialização.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Dos professores de ensino fundamental 1. Obs: No que diz respeito a ensinar a ler, acredito ser de competência do professor de fund I levar os alunos a apropriar-se dessas habilidades. Os professores de fund II devem apenas contribuir com o desenvolvimento destas habilidades de leitura e escrita.	De todos os professores.	Dos professores do ensino fundamental 1.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Não.	Não.

7-Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Sim.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não entendem o que lêem.	Eles não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.	Eles não entendem o que lêem./ Eles não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual(is)?	Ler em arte consiste na observação e na crítica de obras, objetos culturais, trabalhos realizados em sala através da leitura e da interpretação de diferentes imagens de diferentes gêneros e linguagens. É desta forma que desenvolvo a compreensão leitora de meus alunos, além da leitura de biografias, catálogos de exposições etc. A partir da leitura e da interpretação das imagens procuro desenvolver também a escrita a partir da produção de textos acerca da leitura das imagens, dos textos reflexivos etc.	Observação de obras de arte, análise de quadros direcionada.	Não.

Anexo 5

Quadro de respostas dos professores de Geografia

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 5 e 10 anos.	Entre 5 e 10 anos.	Entre 10 e 15 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Entre 5 e 10 anos.	Menos de 5 anos.	Entre 5 e 10 anos.
3- A sua formação é:	Graduação.	Graduação.	Especialização
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Dos professores de ensino fundamental I.	Dos professores do ensino fundamental I.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.	Sim.
6- Você já participou de algum tipo de curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Não.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Não.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.	Eles têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua.	Eles não dominam estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o

			texto escrito de maneira eficiente.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Leitura “conjunta” - compartilhada - com pausas para melhor compreensão.	Leituras diversificadas de textos, figuras, mapas, charges, cartazes.	Sim, leitura e interpretação de mapas, tabelas, gráficos, imagens e textos.

Anexo 6

Quadro de respostas dos professores de História

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D	Sujeito E
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 10 e 15 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Entre 10 e 15 anos.	Mais de 20 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Entre 10 e 15 anos.	Menos de 5 anos.	Entre 5 e 10 anos.	Menos de 5 anos.	Entre 5 e 10 anos.
3- A sua formação é:	Graduação.	Graduação.	Graduação.	Especialização.	Mestrado.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Dos professores do ensino fundamental 1.	De todos os professores.	De todos os professores.	Dos professores do ensino fundamental 1 + incentivo dos pais.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparo para ensinar leitura?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
8- Qual das afirmações você considera	Eles têm pouco	Eles não	Eles não	Eles não dominam	Eles não dominam

que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	conhecimento sobre a modalidade escrita da língua.	entendem o que lêem.	dominam estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.	estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.	estratégias de compreensão leitora que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Sim, leitura dirigida, com textos curtos.	Relações entre textos. Inferir o sentido das palavras. Qual o tipo de texto lido. Qual o seu objetivo?	Não.	Dou diferentes tipos de textos (qdo consigo) sobre o mesmo assunto (didático, jornalístico, literário).	Sim. Um painel inicial sobre os tópicos, seguido da opinião individual sobre algum dos itens, depois uma síntese por assunto e questões orais; questões escritas com estímulo a um posicionamento próprio; se um estudante não consegue perceber o

					que está sendo estudado, passo a supor que não domina condições básicas de leitura.
--	--	--	--	--	---

Anexo 7

Quadro de respostas do professor de Filosofia

Perguntas	Sujeito A
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 5 e 10 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.
3- A sua formação é:	Especialização.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Dos professores do ensino fundamental 1.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Sim.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não entendem o que lêem.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Textos críticos para que exercitem o hábito da argumentação.

Anexo 8

Quadro de respostas dos professores de Ciências

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 5 e 10 anos.	Mais de 20 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.	Entre 10 e 15 anos.
3- A sua formação é:	Graduação.	Mestrado.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Não respondeu.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Sim.	Sim.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não entendem o que lêem.	Eles somente entendem o que está explícito no texto.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Sim. Eu só leio para eles.	Sim, tabelas, elaboração em conjunto com a sala, por ex: tabela de vitaminas, tabela de doenças causadas por bactérias etc.

Anexo 9

Quadro de respostas dos professores de Biologia

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 15 e 20 anos.	Entre 15 e 20 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.	Não respondeu.
3- A sua formação é:	Graduação.	Graduação.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	De todos os professores.	Dos professores de ensino fundamental 1.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Sim.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.	Eles não entendem o que lêem.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Utilizo textos para interpretação, discussão em grupo e elaboração de pequenos textos para expor a análise do grupo.	Não.

Anexo 10 - Quadro de respostas do professor de Química

Perguntas	Sujeito A
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Menos de 5 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Menos de 5 anos.
3- A sua formação é:	Graduação.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	Dos professores de ensino fundamental 1.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles não dominam estratégias de compreensão que lhes permitam abordar o texto escrito de maneira eficiente.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Leio os textos junto com os alunos e explico por tópicos, interpretando junto com eles.

Anexo 11 - Quadro de respostas dos professores de Matemática

Perguntas	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
1- Há quanto tempo atua no magistério?	Entre 15 e 20 anos.	Mais de 20 anos.	Mais de 20 anos.
2- Há quanto tempo atua na EJA?	Entre 5 e 10 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Entre 10 e 15 anos.
3- A sua formação é:	Graduação	Especialização.	Mestrado.
4- De quem você acredita que seja a responsabilidade de ensinar os alunos a ler?	De todos os professores.	Dos professores do ensino fundamental 1.	De todos os professores.
5- Durante a sua formação, houve algum tipo de preparação para ensinar leitura?	Não.	Não.	Não.
6- Você já participou de algum curso de formação continuada sobre leitura?	Não.	Sim.	Não.
7- Você já participou de algum curso de formação para trabalhar com a EJA?	Não.	Não.	Não.
8- Qual das afirmações você considera que se aproxime mais da principal dificuldade para o professor trabalhar leitura com os estudantes da EJA?	Eles têm pouco conhecimento sobre a modalidade escrita da língua.	Eles somente entendem o que está explícito no texto.	Eles não entendem o que lêem.
9- Você usa algum tipo de estratégia de ensino de leitura em suas aulas? Qual (is)?	Gráficos. Tabelas.	Não foco em leitura, mas nos problemas, tento fazê-los entender o texto, localizar os dados, quais as perguntas, elaborar estratégias para resolvê-los e colocar as respostas.	Não utilizo estratégias de compreensão leitora.