

ROSANA HORTA TAVARES PEREIRA

**Estratégias
do Ensino de Leitura
Utilizadas em Sala de
Jovens e Adultos
do Ensino Médio**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Dezembro de 2004

ROSANA HORTA TAVARES PEREIRA

**Estratégias do Ensino de Leitura Utilizadas
em Sala de Jovens e Adultos
do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Espaços Educativos: Produção e Apropriação de Conhecimentos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

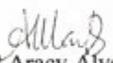
Belo Horizonte

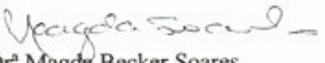
Faculdade de Educação da UFMG

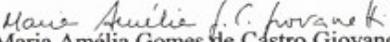
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social
 ATA DA 550ª (QUINGENTÉSIMA QUINQUAGÉSIMA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

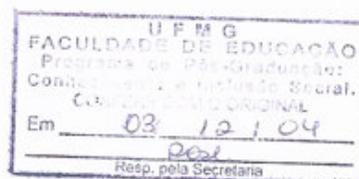
Aos três dias do mês de dezembro do ano dois mil e quatro, realizou-se, na Sala da Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação "ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LEITURA UTILIZADAS EM SALA DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO", da aluna ROSANA HORTA TAVARES PEREIRA, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras: Aracy Alves Martins – Orientadora, Magda Becker Soares e Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti. Os trabalhos iniciaram-se às 9 horas e 20 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestrand. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, ressaltando a contribuição para a Educação de Jovens e Adultos. O resultado final foi comunicado a ROSANA HORTA TAVARES PEREIRA e ao público, concedendo a aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 03 de dezembro de 2004.


 Profª Drª Aracy Alves Martins – Orientadora


 Profª Drª Magda Becker Soares


 Profª Drª Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti


 ROSEMARY DA SILVA MADEIRA
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social –
 FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação intitulada “*Estratégias do Ensino de Leitura utilizadas em Sala de Jovens e Adultos do Ensino Médio*”, de autoria da mestranda Rosana Horta Tavares Pereira, defendida e aprovada pela banca examinadora, em 03 de dezembro de 2004, pelas seguintes professoras:

Prof^a Dr^a Aracy Alves Martins – Orientadora
Faculdade de Educação/UFMG

Prof^a Dr^a Magda Becker Soares
Professora Emérita da Faculdade de Educação/UFMG

Prof^a Dr^a Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti
Faculdade de Educação/UFMG

Prof^a Dr^a Maria Zélia Versiani Machado (Suplente)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof^a Dr^a Maria Lúcia Castanheira (Suplente)
Faculdade de Educação/UFMG

Para minha mãe, Lêda,
exemplo de amor e de sabedoria,
suas maiores virtudes.

Para o Danilo, meu marido.
Para Larissa e Túlio, meus filhos.
Companheiros fiéis, amores eternos.

Para Rosilene, irmã querida,
minha maior incentivadora,
minha melhor colaboradora.
Obrigada por tudo e para sempre.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que marcaram os momentos vividos durante esta primeira conquista, as palavras de agradecimento aqui, sinceras, ditas “com tal zelo e tanto...”, estão respaldadas pela emoção de querê-las bonitas e desejá-las eternas e serenas. Dessa maneira, para que não se percam as lembranças desses momentos e da satisfação de tê-los vivido, vivenciá-los novamente em uma próxima conquista será, com certeza, um enorme prazer.

À professora Aracy Alves Martins, minha orientadora querida, pessoa que tanto soube respeitar minhas limitações e com quem tanto aprendi com suas estratégias conscientes de ensino e com seus “estranhamentos” pontualmente assinalados.

À professora Magda Soares, sempre atenciosa, invariavelmente gentil.

À professora Amelinha, doçura de pessoa, pela torcida cheia de incentivos.

À professora Lalu, pelo auxílio nos momentos conflituosos da pesquisa.

À professora Célia Abicalil, pela contribuição à coleta de informações.

Aos professores e funcionários do CEALE, pelas oportunidades de convivência e trocas de experiências.

À Rose e a todos os funcionários da Secretaria da Pós-graduação, pela assistência carinhosa e sempre imediata.

Aos meus irmãos queridos, Raquel e Fernando, pelo estímulo constante.

À Karina e à Juliana que se fizeram amigas, confidentes e minhas leitoras incondicionais, compartilhando todas as surpresas das situações inusitadas.

À Rose, Eliete, Sandro, Soraia e Santuza, companheiros dessa empreitada.

À coordenadora do curso de Educação de Jovens e Adultos da escola observada, pelo carinho, confiança e apoio oferecidos à pesquisa.

Aos professores de Língua Portuguesa, História e Geografia, professores que se submeteram à “invasão” de suas aulas e de suas estratégias do ensino de leitura.

À Ana Maria, quem muito admiro, amiga sincera que se dispôs incondicionalmente a revisar meus escritos.

À Maria Augusta, minha ajudante amiga, fiel e solidária - exemplo de “boniteza”- estímulo para mais outros estudos com a Educação de Jovens e Adultos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado.

A Deus e à Espiritualidade por iluminarem o meu caminhar, sempre.

... ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os recursos utilizados pelos professores, no processo de construção de significados dos textos lidos em uma mesma sala de aula de Jovens e Adultos do Ensino Médio-noturno, como estratégias do ensino de leitura. Durante cinco meses de observação em sala de aula, a pesquisa foi desenvolvida no curso de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola situada na zona sul de Belo Horizonte. Foram selecionadas para análise das estratégias de ensino de leitura, duas atividades de leitura de cada disciplina, desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, como recursos, ações, que utilizaram para propiciar aos alunos a construção do sentido dos textos. Para a análise dos dados, foram tomados como referência estudos sobre Leitura, a partir dos pressupostos teóricos de Kleiman (1995;1996), Kato (1995) e Solé (1998) e Soares (1994; 1995; 2002), acerca de estratégias do ensino de leitura que regem o comportamento do leitor no ato de ler e sobre as propostas de considerar essas estratégias como conteúdos procedimentais. A análise dos dados indicou considerações relevantes quanto à construção do sentido global e do sentido literal dos textos que os professores mostraram através de suas estratégias de ensino desenvolvidas com as atividades de leitura, além da interação evidenciada nos processos de ativação do conhecimento prévio dos alunos jovens e adultos do ensino médio. Com a elaboração deste trabalho, tivemos a intenção de apontar para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a utilização de estratégias conscientes do ensino de leitura, desenvolvidas pelos professores antes, durante e depois da leitura, para compreensão, interpretação e extrapolação de textos.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but l'analyse des recours utilisés par les enseignants dans le processus de construction de sens de textes lus dans une même salle de classe de jeunes et adultes d'un établissement d'études secondaires nocturne. Ces recours ont été analysés en tant que stratégies de l'enseignement de la lecture. La recherche a été développée pendant cinq mois à travers l'observation en classe du cours d'Éducation de jeunes et adultes, en une école située en zone sud à Belo Horizonte. On a choisi deux activités conçues par les professeurs de Langue Portugaise, Géographie et Histoire, pour analyser les stratégies de l'enseignement de la lecture, tels que les recours et les actes utilisés pour procurer aux étudiants la construction du sens des textes. Pour l'analyse des données, on a eu comme point de départ les études concernant la Lecture d'après les présuppositions théoriques de Kleiman (1995; 1996), Kato (1995), Solé (1998) et Soares (1994; 1995; 2002), à propos de stratégies de l'enseignement de la lecture qui régissent le comportement du lecteur dans l'acte de lire et aussi sur les propositions de considérer ces stratégies en tant que des contenus de conduite. L'analyse des données a entraîné des considérations importantes en ce qui concerne la construction du sens global et du sens littéral des textes que les professeurs ont montré à travers leurs stratégies d'enseignement développées avec les activités de lecture ainsi que l'interaction mise en évidence dans les processus d'activation de la connaissance préalable des étudiants jeunes et adultes de l'enseignement secondaire. L'élaboration de ce travail a entraîné notre intention de mettre en évidence la nécessité d'approfondissement des discussions sur l'utilisation des stratégies conscientes de l'enseignement de la lecture, développées par les enseignants avant, durant et après la lecture, pour la compréhension, l'interprétation et l'extrapolation de textes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I – PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA	13
1.1 O objeto de estudo e sua relevância	13
1.2 A <i>maturescência</i> dos alunos de EJA: um desafio	19
1.3 A exclusão educacional no Ensino Médio em EJA	24
CAPÍTULO II - DO PROBLEMA AO CAMPO DE TRABALHO	29
2.1 Desenvolvimento da pesquisa	29
2.2 Desdobramentos da pesquisa	32
2.2.1 1º. Desdobramento	33
2.2.2 2º. Desdobramento	34
2.3 Conhecendo a história da EJA da instituição filantrópica	36
2.4 Apresentando os professores	38
2.4.1 A professora de Língua Portuguesa	39
2.4.2 O professor de Geografia	41
2.4.3 O professor de História	42
2.5 Os alunos da turma observada	43
CAPÍTULO III – A OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DE SUAS ATIVIDADES DE LEITURA	44
3.1 1ª PARTE – Atividades de leitura desenvolvidas na 1ª etapa/2003	44
3.1.1 As aulas de Língua Portuguesa	45
3.1.2 As aulas de Geografia	47
3.1.3 As aulas de História	49
3.2 2ª PARTE – Atividades de leitura desenvolvidas em outubro/2003.....	50
3.2.1 As aulas de Língua Portuguesa	52
3.2.2 As aulas de Geografia	54
3.2.3 As aulas de História	55

CAPÍTULO IV - DAS ATIVIDADES DE LEITURA ÀS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LEITURA	57
4.1 Estratégias do ensino de leitura utilizadas na 1ª etapa/2003	57
4.1.1 Episódios da 20ª aula de Língua Portuguesa	58
4.1.2 Episódios da 9ª aula de Geografia	64
4.1.3 Episódios da 4ª aula de História	72
4.2 Estratégias do ensino de leitura utilizadas em outubro2003	78
4.2.1 Episódios das 1ª e 2ª aulas de Língua Portuguesa	78
4.2.2 Episódios das 1ª e 2ª aulas de Geografia	88
4.2.2.1 A primeira aula	89
4.2.2.2 A segunda aula	93
4.2.3 Episódios da 3ª aula de História	96
4.3 Reflexões sobre as estratégias do ensino de leitura	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
BIBLIOGRAFIA DE APOIO	118

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as estratégias de ensino de leitura trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem, compreender quais são esses processos e como eles estabelecem condições para a construção de significados dos textos lidos em sala de aula.

Para tanto, além do referencial teórico que embasa esta dissertação, foi realizada uma investigação em um curso de Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada na zona sul de Belo Horizonte. O curso de Educação de Jovens e Adultos é de cunho filantrópico e atende gratuitamente aos jovens e adultos moradores das vilas do Morro do Papagaio, Barragem Santa Lúcia e Conjunto Santa Maria, entre outros locais próximos, socioeconomicamente desfavorecidos. A localização da escola facilita o acesso dos alunos, assim como a oferta da educação no período noturno.

A intencionalidade dessa análise é contribuir com os educadores que exercem a tarefa de análise e reflexão a respeito de suas práticas didático-pedagógicas, que ativam e utilizam estratégias de leitura nos contextos reais de aprendizagem determinados pelo processo educativo, com o intuito de incorporá-las na própria atividade docente e em todas as disciplinas do currículo nas quais a leitura tem presença constante e permanente.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro será abordado como o problema de pesquisa foi construído, os desafiantes fatores que influenciaram o estudo de texto com Jovens e Adultos do Ensino Médio e o levantamento de alguns dados sobre a exclusão educacional/social no Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para isso, serão destacados alguns indícios da relação entre minha prática como educanda e como educadora do Ensino Médio, que determinaram algumas propostas de investigação identificadas com as preocupações surgidas durante as atividades de prática de leitura com jovens e alguns adultos e motivada a partir da fala de uma aluna de 34 anos, matriculada no 1º ano do Ensino Médio regular, que dizia, reclamando e/ou constatando, que “*pensar dói*”.

O capítulo II tratará do trabalho de campo realizado no curso de Educação de Jovens e Adultos, que se propõe a colaborar com alunos jovens e adultos provenientes de populações carentes e culturalmente diversas, motivo pelo qual se tornou alvo de observação para o desenvolvimento deste intento. Nesse capítulo descrevo a maneira como me aproximei da escola, suas características, a metodologia utilizada e o acompanhamento das aulas, desdobrado em dois momentos da pesquisa. Ainda, apresento um breve histórico da EJA da Instituição filantrópica, seus professores e os alunos da turma observada.

O capítulo III apresentará as aulas observadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História, salientando as atividades desenvolvidas com estudos de textos trabalhados pelos professores em sala de aula, como partes integrantes do objeto desta pesquisa.

É no interior do capítulo IV que será focalizada a discussão das análises das estratégias do ensino de leitura utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia em sala de aula de alunos do ensino médio. Para a abordagem das análises, selecionamos duas atividades observadas de cada disciplina. Essa abordagem, a partir da formação de leitores numa classe de jovens e adultos com a leitura de tipos de textos diversificados, permitiu que aprofundássemos nas reflexões sobre as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores, revisitando as categorias fornecidas pela leitura de Kleiman (1995-1996), Kato (1995), Soares (1994; 1995; 2002), Solé (1998). Algumas reflexões sobre as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores, por revelarem as concepções do professor sobre elas, elucidaram a respeito de sua concepção sobre a construção de significados dos textos pelos alunos.

Finalmente, tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido, sinalizando novas perspectivas de pesquisa.

CAPÍTULO I

PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

1.1. O objeto de estudo e sua relevância

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer como as atividades de estudo de textos são trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem, compreender quais são esses processos e analisar como eles estabelecem condições para a construção de significados dos textos lidos em sala de aula.

O objeto de análise proposto para este estudo são as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, Geografia e História, em sala de jovens e adultos do Ensino Médio, no turno noturno, do curso de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola situada em Belo Horizonte. O foco, portanto, está nos recursos de que os professores lançam mão, como estratégias para que os alunos construam significados na interação com diferentes textos.

A opção por analisar as estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de jovens e adultos do Ensino Médio-noturno justifica-se pela constatação de que esses alunos, inseridos na diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea, buscam a escola tardiamente e se deparam com algumas dificuldades: nem sempre conseguem seus objetivos, e as conseqüências da aprendizagem tardia se sobressaem na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

A motivação para esse estudo se deu quando eu rememorava meu percurso como educanda ainda no ensino fundamental e como educadora do Ensino Fundamental e Médio de uma escola particular de cunho filantrópico, que atendia aos jovens e a alguns adultos carentes da região do Bairro Kennedy e adjacências, em Contagem, Minas Gerais.

Como estudante no ensino fundamental, pude observar um grande número de reprovações em Língua Portuguesa, que nem sempre poderia ser considerado justo, constituindo-se em uma experiência traumática para os estudantes reprovados. Naquele momento eu entendia que, talvez, o motivo

das reprovações estivesse nas técnicas mecânicas que davam ênfase à gramática e bloqueavam os estudantes na hora de ler e/ou escrever.

Mais tarde, em 1994, ao inserir-me no campo da educação, em minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, trabalhando com jovens e alguns adultos, constatei que o resultado das estratégias que buscavam levar os alunos à compreensão e interpretação de textos deixava bastante a desejar.

Observando minha prática de ensino de textos e de Literatura, percebi que alguns dos alunos apresentavam dificuldades de escrita e leitura, principalmente no que se referia à compreensão de textos. Nesse momento procurava entender quais eram as dificuldades no exercício de aplicação das habilidades de leitura e escrita que as atividades propostas provocavam, já que o objetivo era sempre o de proporcionar práticas produtivas.

No pré-projeto apresentado na seleção para esse programa de Pós-graduação, levantei algumas hipóteses sobre as dificuldades que verificava nas turmas de jovens e alguns adultos do Ensino Médio com os quais iniciei o meu trabalho em sala de aula como professora de Língua Portuguesa.

Uma hipótese seria a de que o gosto pela leitura foi retirado da escola, e a arte literária foi, substituída muitas vezes por textos de qualidade discutível, tirados de jornais e revistas, sob a alegação de que se ajustavam às mudanças do contexto social de sua produção e de que apenas interessavam o que podia ser visto sob o aspecto da comunicação: as estruturas da linguagem em detrimento de seu significado.

Uma outra hipótese seria: as próprias atividades de interpretação, compreensão e extrapolação utilizadas em sala de aula – as estratégias de ensino de leitura – poderiam “contribuir” para a dificuldade de compreensão dos textos lidos pelos alunos. Tal tarefa parece ser ainda mais difícil, principalmente quando as estratégias de ensino de leitura estabelecidas não são adequadas o suficiente diante da complexidade do próprio objeto a ser compreendido.

O educador, através de seus estudos, aprende que a função social da educação é criar a consciência inquieta e crítica, que é preciso dar condições

para que o educando atualize as suas potencialidades e consiga fazer a sua própria leitura. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e seu compromisso com a utilização de estratégias indispensáveis ao ensino de compreensão leitora.

Dessa maneira, assumir que ensinar a ler e a escrever é tarefa de todas as áreas, embora a leitura seja considerada território do professor de língua materna, é um desafio a ser enfrentado pelos demais professores dentro do espaço escolar.

A partir dos pressupostos teóricos de Kleiman (1993;1995;1996), Kato (1980;1995), Solé (1998) e Soares (1994; 1995; 2002), algumas questões foram investigadas no curso das análises e considerações aqui realizadas.

Na perspectiva da psicolinguística, o leitor, ao ler, imprime na leitura seu conhecimento de mundo, que nada mais é que a cultura trazida pelo meio social a que pertence.

Kato (1980), em suas considerações, escreve que a leitura é uma atividade de comunicação verbal, um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos desenvolvidas a partir de objetivos. Para atingir os objetivos da leitura, o leitor utiliza seus Esquemas, ou blocos de conhecimento que representam uma organização mental das experiências vivenciadas e acumuladas e que servem de base para a compreensão do processo de leitura. Os Esquemas contêm um componente de procedimentos (estratégias) que dita como ativar suas partes para processar os estímulos que o leitor recebe para codificar intenções. A ativação desses Esquemas se faz de duas maneiras: de Esquemas para Subesquemas - ativação descendente, “top-down” (conceitos mais abrangentes, fatias maiores, do todo à parte), para ativação ascendente “bottom-up” (conceitos menos abrangentes, fatias menores, da parte para o todo). Quando um Esquema é ativado pelo processo ascendente, dá origem aos vários esquemas entre os quais ele é uma parte a ser ativada. A diferença entre “top-down” e “bottom-up” está também na direção conteúdo-forma; forma-conteúdo, respectivamente. A utilização de Esquemas, segundo a autora, justifica-se tendo em vista que *o leitor não está interessado em fatias sintaticamente bem-formadas, mas em parcelas sintaticamente possíveis e*

também semântica e funcionalmente coerentes com seus outros Esquemas (p.107).

Para Kato, a variação na escolha do tipo de estratégia está sujeita a vários fatores: à maturidade do leitor; à natureza do texto; ao lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto; ao propósito para a leitura. De modo geral, segundo a autora, *o leitor parece recorrer a mais de uma estratégia quando a complexidade do estímulo assim o exige. A complexidade pode não ser inerente ao estímulo, mas relativa ao nível de maturidade do leitor (p.108).*

Pode-se dizer, então, que o leitor, ao enfrentar uma tarefa mais difícil, *tende a imprimir uma interpretação mais canônica ao estímulo, através de uma ativação “bottom-up” de seus Esquemas (p.109).*

Kleiman (1993;1995) considera que o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, o engajamento de fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se se deseja *fazer sentido do texto*. A leitura, segundo a autora, *é uma atividade intelectual, um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico (1993, p. 12)*. A utilização dessas estratégias, para a autora,

requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era como *faculdades* necessárias para levar o termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (KLEIMAN, 1993, p. 12)

Kleiman compreende a leitura como uma atividade intelectual, cognitiva, que envolve aspectos psicológicos na sua prática. O leitor utiliza-se de estratégias com base em seu conhecimento de mundo. As estratégias propiciam a ele caminhos para construção e re-construção desse mundo, sendo o produto do desenvolvimento contínuo das representações mentais com as quais o leitor é capaz de operar. O ensino de estratégias de leitura não consiste em exemplificar um ou mais procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições dadas ao leitor.

Também Solé (1998), *postula que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto*; nesse processo, compreender e interpretar textos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia de quem lê. Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. *A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos, requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição.* (p.18)

Soares, em seu turno, (1994-1995-2002) faz uma reflexão sobre a leitura como um ato social e não como um ato solitário, uma vez que o ato de ler não está isolado do meio sociocultural de quem o pratica. *Ler, segundo a autora, é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos* (1994, p. 34). *A leitura é uma interação verbal, enunciação, diálogo entre indivíduos socialmente determinados* (1995, p. 87). Do ponto de vista da dimensão individual de letramento (*leitura como uma “tecnologia”*) a leitura é um conjunto de habilidades cognitivas e metacognitivas; incluindo dentre outras:

[...] a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2002, p. 69)

Mas a autora destaca que

O domínio da leitura e da escrita não se limita pura e simplesmente à posse de habilidades individuais; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e com a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (1994, p. 36).

Assim, estamos considerando com Soares o domínio da leitura (e da escrita) não apenas como uma condição social, mas como uma *prática social*.

Nessa perspectiva, há uma proximidade de idéias sobre a leitura entre as autoras que entendem a leitura como uma construção ativa sendo que é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Nesse sentido, o ato de ler é produzido por leitores sócio-historicamente constituídos.

Como tantos outros conceitos sobre leitura, esses introdutórios abordados aqui são significativos para esta pesquisa, porque evidenciam que a leitura é um objeto complexo e só terá sentido de ser ensinada se considerarmos que as estratégias utilizadas são constitutivas de significados para leitor no ato de ler.

Recentes pesquisas, como as de Lopes (1997) e Cardoso (2002) abordam em seus trabalhos o processamento com atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula buscando compreender a leitura em momentos e situações diversas do espaço escolar.

O trabalho de Lopes (1997) abordou aspectos cognitivos subjacentes ao processo de leitura desenvolvidos com alunos de 5ª série do Ensino Fundamental regular de uma escola particular de Uberlândia-MG, dando ênfase às estratégias de que o leitor-aprendiz pode se valer para o entendimento do texto. Em sua análise, a pesquisadora relatou situações em que foram evidenciados alguns aspectos cognitivos nessas atividades e como eles permearam a leitura. Considerando os resultados e valendo-se dos dados coletados na interação, foi possível verificar as conseqüências do recurso às estratégias para o comportamento dos alunos ante a leitura de textos. Tendo *estratégias como mecanismos psicológicos cujo desenvolvimento precisa ser estimulado, a fim de que possam ser utilizadas* (p.139), a pesquisa constatou como positiva e produtiva a contribuição dessas estratégias.

Cardoso (2002) realizou um estudo sobre as contribuições da Matemática na formação de leitores jovens e adultos, procurando identificar e justificar tais contribuições através da observação das práticas pedagógicas com alunos da Educação de Jovens e Adultos no 1º segmento do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Belo Horizonte. O trabalho de campo proporcionou a pesquisadora “flagrar” os alunos da EJA lendo e *fazendo matemática*. As estratégias de leitura e seus modos de *matematicar*, espontâneos e/ou mediados pela intervenção da professora, se destacaram como objeto de investigação.

A presente pesquisa, por sua vez, tem por objetivo analisar os recursos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, no processo de construção de significados dos textos lidos em uma mesma sala

de aula de Jovens e Adultos do Ensino Médio, como estratégias do ensino de leitura.

Esta dissertação está considerando a leitura como uma atividade em constante processo de construção; estratégias, do ponto de vista de Van Dijk e Kintsch (1983), *como qualquer controle¹ deliberado e engenhoso de atividades que dão origem à compreensão*; estratégias de leitura como destreza, habilidades dos leitores; e estratégias de ensino de leitura como recursos, ações, que o professor utiliza para propiciar aos alunos a construção de significados dos textos.

1.2 A *maturescência* dos alunos de EJA: um desafio

Acho que vou sair da escola, porque o Português faz a gente ter que pensar demais, e pensar dói.
(aluna, mãe, dona-de-casa, 34 anos)

O campo da educação de jovens e adultos está repleto de desafios. Um deles é estimular o aluno a ler para compreender apenas como um primeiro passo de uma intenção de “ler o mundo”, e também a ler como algo mais criador do que simplesmente “passear” sobre as palavras.

Outro desafio é a relação entre o tempo necessário para a construção de um saber indispensável e a aceleração nos processos de ensino-aprendizagem atrelados às práticas de leitura e de escrita, tanto do ponto de vista dessas habilidades quanto da constituição de oportunidades de interação com diferentes portadores de textos, competências que constituem o letramento.

Um desafio maior é atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos de EJA, em seus percursos de vida atravessados pela experiência cotidiana concreta e premente do embate sócio-econômico-cultural - a sua própria família, a sobrevivência, o trabalho, a arte, a religião, o esporte, etc.

¹ Embora “controle” possa ter o sentido, por exemplo, de comando “autoritário” e outras significações semelhantes, é aqui por nós considerado como uma deflagração planejada de um processo de ações.

O aluno *maturescente* – o que está em constante processo de amadurecimento – da Educação de Jovens e Adultos tende a motivar-se pelas atividades educativas que respondem aos seus interesses específicos. Ele vê na educação uma via para ampliar seus horizontes, para entender a seu mundo e para dar sentido à vida.

Esse aluno, um ser inserido nas tramas sociais de que participa como sujeito *maturescente*, devido ao seu percurso de vida, apresenta conhecimentos prévios bastante diversos, tais como suas competências individuais e vivências. O que aprende, em determinado momento da escolaridade, depende cada vez mais das possibilidades e das formas de pensamento de que dispõe, dos conhecimentos que já construiu anteriormente, das informações e do ensino de que usufruiu *o momento antes vivido*, parafraseando aqui Paulo Freire, quando cumpriu uma promessa de escrever *Cartas a Cristina* (1994)², em que falou de sua infância, de sua adolescência, de sua juventude e de sua maturidade, do que fez com a ajuda dos outros e o desafio da própria realidade. Afinal, os conhecimentos prévios se compreendem, não se mudam.

É neste sentido, por exemplo, que ao nos referirmos à *maturescência*, apontamos para uma importante realidade: alunos que freqüentaram a escola e que um dia saíram dela, ao retornarem, muitas vezes se deparam com professores que desconsideram o conhecimento prévio dos mesmos que pararam de ir à escola, mas não pararam de aprender com o cotidiano em que estão inseridos. Será que o professor leva em conta que eles **continuam tendo experiências em outros setores da vida**? E que, ao interromperem a escolarização, o hábito de leitura, tal como esperado e exigido pela escolarização e a agilidade de pensamento são afetados pela falta da escola? E, em alguns casos, será que o professor, ao preparar textos com atividades de leitura e compreensão, relaciona o tempo de aprendizagem dos alunos e a volta à escola em busca das aprendizagens adiadas e também considera que são portadores de uma bagagem cultural rica e diversa, construída em diferentes momentos de suas vidas, o que poderia ser ponto de partida para novas aprendizagens?

² Para saber mais, ver FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 334 p.

O adulto, para a educação de jovens e adultos, segundo Oliveira,

não é a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. [...] Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas empobrecidas [...] com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas. OLIVEIRA (2001, p. 15)

Por sua vez, o jovem, da educação de jovens e adultos, que convive com aqueles que não puderam seguir a escolaridade regular, como o adulto, segundo Oliveira (2001) *ele é também um excluído da escola, incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.*

Ao retornarem à escola, o jovem e o adulto trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre os seus processos de aprendizagem.

Em minha prática pedagógica, uma aluna regularmente matriculada no 1º ano do Ensino Médio, mãe, dona-de-casa, 34 anos, dirigiu-se a mim em uma das aulas e disse: *Acho que vou sair da escola, porque o Português faz a gente ter que pensar demais, e pensar dói.* Como “segurar” uma pessoa adulta que pensa que pensar dói? De que dor fala essa aluna? Teria ela origem na distância existente entre o que é trabalhado na escola e as experiências de vida? Como não me preocupar com essa aluna, e como fazer com que ela não abandone – uma vez mais – a escola?

Na situação de dor, possivelmente para essa aluna, e para mim também, constata-se o desencanto da suposta dificuldade de processar conhecimentos. Segundo Kleiman (1995), quando há problemas neste tipo de processamento,

outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. (KLEIMAN, 1995, p.16)

Há de se repensar que a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento escolar vincula-se mais profundamente ao resgate da cidadania, como parte integrante das condições de vida e de trabalho dos setores populares. Ainda mais quando se sabe que a interrupção da trajetória escolar produz nos alunos já adultos, quando retornam à escola, um comportamento introvertido aliado ao medo de se posicionarem, de darem sua opinião. Desse modo, como afirma Gadotti (2000), o resgate de sua auto-estima e a construção de suas próprias opiniões são aspectos importantes a serem desenvolvidos:

O aluno adulto, cuja história de vida apenas começa, quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo, ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (GADOTTI, 2000, p. 39)

Considerando o que foi apontado por Gadotti (2000), que o aluno adulto *quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo* -, pergunta-se se há espaço para que o aluno jovem e adulto do Ensino Médio se expresse. Haja vista a fala da minha aluna de 34 anos, referenciada neste texto, dizendo que “pensar dói”.

Refletir como essa aluna envolve, como diria Oliveira (2001, p. 16) referindo-se aos jovens e adultos, *transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais*. Os processos de construção de conhecimento e aprendizagem dos adultos são menos explorados pela psicologia que aqueles referentes à criança e ao adolescente. Os jovens e adultos, porque, inseridos compulsoriamente no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea, buscam a escola tardiamente. A necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino à realidade sociocultural do aluno jovem e adulto passa por questões práticas de imediata utilidade ao seu ajustamento individual.

O processo de construção desses conhecimentos torna-se importante quando são acrescentadas perspectivas para um processo de ensino-aprendizagem de valores e crenças

democráticos que possam fortalecer seu meio social. As necessidades de aprendizagem não estão desvinculadas das necessidades básicas da população, como sobrevivência e condições de vida. *Para sobreviver e para ascender socioeconomicamente, [os alunos] dependem de seu sucesso e permanência nos centros educativos e do nível de qualidade da educação recebida.* (Ribeiro, 2001)

As relações de interação estabelecidas entre professores e alunos, por um lado, e destes com o objeto de conhecimento, por outro, são necessárias para juntos construir o processo ensino-aprendizagem na sala de aula. É na interação que o aluno mais inexperiente entende o texto, por meio de interlocuções sobre os pontos mais importantes. Esses pontos, muitas vezes, podem ficar obscuros para um determinado aluno e, na discussão dialogada, eles podem ser esclarecidos pelos professores e até mesmo pelos demais alunos.

Assim, na sala de aula, todos fazem parte da dinâmica de construção entre o saber e o objeto do saber. Nesse movimento, pode-se detectar o que Bakhtin (2002) chama de realidade fundamental da língua: a interação verbal.

Conforme o autor, *a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta* (p. 124). Dessa forma, para ele, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A abordagem que Bakhtin propõe para o discurso - que ultrapassa os limites da lingüística - é a do estudo da própria enunciação. A estrutura da enunciação concreta é determinada inteiramente pelas relações sociais, ou seja, pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

Para Bakhtin a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas que não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. A palavra se orienta em função do interlocutor e comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor e serve de expressão a um indivíduo em relação ao outro, em relação à coletividade.

Dessa maneira, a partir da interação verbal algumas questões se sobressaem: como o aluno da educação de jovens e adultos constrói sua

expectativa em relação aos textos lidos nessa sala de aula? Como ele se posiciona diante dos textos? Como os jovens e adultos constroem significados em sala de aula, dadas as condições de trabalho aí estabelecidas? Como o professor dosa o programa de ensino? Como organiza a seqüência de atividades ou como elas acontecem? Quais textos seleciona? Com quais propostas? Cabe somente ao professor selecionar o conteúdo e definir as formas de desenvolvimento, ou os alunos também têm a oportunidade de contribuir? Qual a função de leitor na leitura e qual o significado de leitura para o leitor? Como esse leitor processa informações?

Em qualquer dessas situações, há um processamento de informações envolvendo aspectos ligados à relação que se estabelece entre o leitor/texto, professor/aluno, aluno/aluno. Pensando sobre essas ações de interação na atribuição de significados, o que dará sentido aos textos lidos serão as condições de interlocução em que eles circulam. Desse modo, na interação verbal, a sala de aula se constituirá como um espaço de linguagem.

1.3 A exclusão educacional no Ensino Médio em EJA

A história da educação de adultos no Brasil, remontada por diversos pesquisadores³, compõe-se de campanhas entendidas como conjuntos de esforços para a consecução de um fim determinado. De acordo com Paiva

³ DI PIERRO, M.C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, Temas Brasileiros II, IBRADES, 1985.

SOARES, Leôncio J.G. *Educação de Adultos em Minas Gerais. Continuidades e rupturas*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995

(1985), até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos era entendida como educação “popular”. Depois da Segunda Guerra, *segundo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.* (Gadotti, 2000, p. 31).

Para o mesmo autor,

Até os anos de 1940 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal. Na década de 1950, era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final de 1950, duas tendências foram mais significativas na educação de adultos: a educação entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (GADOTTI, 2000, p. 31, grifos do autor).

A referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico fundado pelo educador Paulo Freire, tendo papel fundamental no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil na década de 60, remete-nos à memória das últimas quatro décadas, e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos.

Além das outras formas de *exclusão social*, também no terreno da *educação* são enormes os desafios no Brasil, porque há índices acentuados de exclusão em todos os níveis de escolaridade e em todas as faixas etárias, apesar de alguns avanços que se operaram na área nos últimos anos. O Brasil possui 16 milhões analfabetos (9% da população) considerando somente os maiores de 15 anos de idade, segundo dados do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional)⁴

Apenas 26% da população com mais de 15 anos tem domínio das habilidades de leitura e escrita. Isso significa que um em cada quatro jovens e adultos consegue aprender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados. O restante são os chamados analfabetos funcionais, *que mal conseguem identificar enunciados simples, sendo incapazes de interpretar texto mais longo ou com alguma complexidade*, aponta o INAF.

⁴ As informações são da *Agência Brasil*, da Redação em São Paulo, de 30 de setembro de 2004

No que tange à *exclusão educacional*, os dados do Censo Escolar⁵, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), comprovam a volta à escola da população adulta. Há cinco anos, 2,6 milhões dos alunos da educação básica tinham idade de 25 anos ou mais.

Em 1999, eles representavam 5,5% das 46,9 milhões de matrículas do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. O maior contingente de alunos de 25 anos de idade ou mais foi verificado na Região Nordeste, onde estuda 1,6 milhão. Entre os Estados, São Paulo e Bahia têm mais estudantes: 531 mil e 465 mil, respectivamente. No Pará e no Acre foram registrados os mais elevados índices, (14,9% e 13,2%, respectivamente) de matrículas nessa faixa etária. Por outro lado, o menor percentual está em Minas Gerais: 3,5%.

Segundo dados da Inep/Edutabasil⁶, em 2003, o ensino médio em EJA no Brasil obteve um total de 980.743 matrículas.

Exemplificam esses dados a necessidade de se elaborar uma proposta curricular para Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos voltada para uma reflexão sobre que tipo de cidadão e de sociedade se deseja formar. Essa é, sem dúvida, uma questão importante no âmbito da educação, para o educador que tem como objetivo o ato de ensinar; trabalhar no sentido de modificar o eixo que tem guiado a sua prática pedagógica, que é o ensino, para o eixo processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de se pensar como avaliar o 'como' se ensina, o 'que' se ensina, desenvolver as propostas curriculares nas salas de aula e exercer a capacidade de aprender e de continuar aprendendo.

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação (2002), o processo como o aluno aprende, ou seja, as questões de aprendizagem ficaram relegadas a segundo plano por muito tempo:

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, as pesquisas que buscam apontar como o aluno conhece e as teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender indicam que é

⁵ Dados do INEP obtidos na página do site www.inep.gov.br acessado em 30 de outubro de 2004

⁶ Dados do INEP obtidos na página do site edutabasil.inep.gov.br, acessado em 30 de outubro de 2004

necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, sem aprendizagem, não há ensino. (2002, p. 99)

Educar envolve muito mais do que ensinar um dado conteúdo. Significa que o processo de formação do ser humano deve ser entendido como um todo, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. A formação escolar deve levar em consideração esses aspectos para que possa ser efetivamente um processo educativo.

As questões curriculares devem ser consideradas como uma dimensão da política cultural de cada sociedade e como uma proposta que implica investigar os conteúdos que vêm sendo trabalhados em sala de aula. É preciso alongar os olhares para fora das salas de aula e analisar o que está acontecendo ali.

Uma reflexão sobre os PCNs permitirá associar as orientações curriculares e suas justificativas às suas condições de produção. Sendo o texto oficial definitivo para esse grau de ensino do modelo “novo ensino médio”, os PCN+EM (2002) destacam que a reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em 1998 pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, *procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira*, a fim de atender a uma parcela da juventude que completa a educação básica *para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados*.

A idéia central expressa na nova Lei estabelece o ensino médio *como nova etapa conclusiva da educação básica e de toda a população estudantil – e não mais somente uma preparação para outra etapa escolar ou para o exercício profissional*.

O novo ensino médio, nos termos da lei, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, *para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica*. Então, significa *qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho*.

Os Jovens e Adultos com uma trajetória de escolarização irregular necessitam de propostas comprometidas com a educação, pois parte dos

grupos sociais excluídos pela sociedade retornam à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater as desigualdades cada vez maiores.

A sociedade de consumo está transformando as instituições escolares, submetendo-as às leis que regem o mercado. Em consequência disso, o educando de EJA sente necessidade de conhecimentos e habilidades que facilitem o acesso a empregos e à aquisição de novos saberes, tirando-o da situação de discriminação e de marginalidade social, possivelmente em decorrência da introjeção da imagem que traz consigo quando retorna à escola. *A introjeção da inferioridade naturalizada passa a ser tocada de maneira profunda, desinstalando aquela 'construção' quase cristalizada, conforme dizeres de Giovanetti (2003).*

Concordamos com Soares (1995) quando afirma que *a melhor definição para a educação é uma palavrinha só: transformação. Fora da escola, esse processo de transformação ocorre de forma não planejada. Na escola, tem que haver sistematização*, para que, nas propostas de trabalho para as salas de aula, preste-se atenção no momento de ponderar o significado das tarefas que se planejam e se executam. Assim, as propostas de trabalho curricular têm que se aliar às experiências cotidianas e se apoiar nos saberes prévios e na cultura dos jovens e adultos.

A situação de exclusão da escola regular é geradora do fracasso da escolarização tardia. O fracasso na escola significa que ela não foi capaz de criar situações educativas e que não proporcionou a oportunidade para interações significativas.

É por tudo isso que este trabalho se justifica. Compreender como acontecem as situações do ensino de estratégias de leitura e como elas se inserem no processo de mudança no interior da Educação de Jovens e Adultos, ou pelo menos na concepção do professor que trabalha com ela.

CAPÍTULO II

DO PROBLEMA AO CAMPO DE TRABALHO

2.1 Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa qualitativa⁷ ora desenvolvida tem por base uma metodologia de abordagem etnográfica⁸ para a coleta de dados. De acordo com a literatura voltada para essa questão, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada em suas diversas possibilidades de investigação. Para André (2000), a sala de aula é um espaço privilegiado para a observação, uma vez que permite captar a interação e as condições de trabalho nas quais se efetiva lembrando que:

O processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material utilizado pelo aluno (ANDRÉ, 2000, p. 44).

O trabalho de campo se constituiu no acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia, no curso de Educação de Jovens e Adultos, oferecido por uma escola de cunho filantrópico situada na zona sul de Belo Horizonte.

A escolha por esta escola ocorreu pelo fato de a mesma se encontrar numa região onde se localiza o maior aglomerado de Belo Horizonte, concentrando um exorbitante número de vilas e favelas, contrastando consideravelmente com a existência de bairros das classes média e alta.

Mediante dados fornecidos pela Regional Centro-Sul (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) à instituição filantrópica sobre as condições de miserabilidade concentradas nas vilas e favelas daquela região, foi criado e implantado por esta Instituição um projeto sócio-educativo com o objetivo de propiciar a promoção e o resgate da cidadania.

Com a pretensão de colaborar com esse público de baixa renda e de cultura diversa, a escola tem promovido a inserção de alunos jovens e adultos em situações de vulnerabilidade social (Público da LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social), através de um processo avaliativo, que adota a análise do nível socioeconômico (com renda *per capita* de um salário mínimo mensal) dos candidatos. São aceitas as

⁷ ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSNAIDER (1998, p. 131) dizem que as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

⁸ De acordo com ANDRÉ (2000, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência [escolar] diária”.

inscrições para o Ensino Médio dos candidatos maiores de 18 anos, residentes e ou trabalhadores no entorno da escola.

Além disso, a Instituição filantrópica prioriza o resgate das potencialidades humanas, identificado como parte integrante em suas práticas sociais. A Educação de Jovens e Adultos – segundo folhetos de divulgação (outubro/2002) da referida instituição – contribui, efetivamente, para a construção de homens e mulheres conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem, já que, *na busca do desenvolvimento da consciência crítica, do espírito solidário, da força interior e do resgate da auto-estima, procura-se capacitar os sujeitos a se tornarem agentes transformadores de sua realidade.* (Folhetos de divulgação, outubro/2002).

Justamente devido a esse objetivo, decidi fazer contato com a escola em outubro de 2002. Nessa oportunidade, expus à coordenadora pedagógica a proposta de pesquisa que, até aquele momento, era observar as aulas de Língua Portuguesa durante uma etapa/semestre do ano letivo de 2003, a fim de verificar como o cotidiano da sala era organizado, qual a relação entre os professores e os alunos desse segmento educativo e quais as estratégias do ensino de leitura, utilizadas para a compreensão dos textos propostos.

Uma vez acolhida, coloquei-me como investigadora desde o primeiro dia letivo. Antes do início das aulas de 2003, tive a oportunidade de participar de uma palestra proferida pela professora da Faculdade de Educação da UFMG, Maria Amélia Giovanetti, destinada aos alunos, com o objetivo de apresentá-los o programa da EJA e orientá-los no seu caminhar dentro da instituição. As considerações abordadas pela professora acerca das tantas possibilidades de os alunos acrescentarem conhecimentos em sua formação escolar, como também em outros setores da vida, fizeram-me acreditar que estava em lugar favorável ao meu objetivo de investigação.

Naquele primeiro dia em que me encontrei com a equipe pedagógica da EJA, pude observar um pouco da organização do trabalho noturno. Cada profissional que entrava em contato com o aluno era alguém que lhe descrevia um pouco mais o mundo, até o ponto em que o aluno era capaz de perceber o professor, a escola e a instituição como mediadores no processo de construção do conhecimento.

O quadro da equipe pedagógica do Ensino Médio, que representava um perfil social voltado para a EJA, era composto por diretor, uma coordenadora pedagógica, uma assistente social, uma secretária escolar, um orientador religioso, um auxiliar administrativo, um auxiliar de biblioteca, um auxiliar de laboratório de informática, nove professores, além dos profissionais de serviços gerais, auxiliares de pátio, segurança externo e porteiros.

Todo o acervo cultural, didático, esportivo e tecnológico que a escola possuía estava disponível aos jovens e adultos, a fim de efetivar e promover uma aprendizagem significativa e estimuladora. Sendo assim, teatro, laboratórios, biblioteca, audiovisual, quadras esportivas, piscinas, materiais didáticos e recursos pedagógicos contribuiriam como instrumentos qualitativos para o desenvolvimento que o curso de Educação de Jovens e adultos propunha.

A equipe pedagógica tinha acrescido à sua carga horária duas horas de estudo semanal que compreendia o programa de capacitação continuada da proposta de Educação e as demandas do programa curricular. Na medida do possível, a equipe contava com a presença de educadores de outras instituições, especialistas em Educação de Jovens e Adultos, que abordavam temas interdisciplinares, na tentativa de contribuir com os trabalhos dos educadores dentro da sala de aula e fora dela e de trocarem experiências quanto aos desafios que permeavam a tarefa de não apenas ensinar, mas, sobretudo, de aprender com os jovens e adultos.

As temáticas desenvolvidas tinham o enfoque de encorajar os educadores a pretender que aqueles que a escola lhes entregou como alunos, passassem por novos processos de construção e valores humanos e de estímulo às inteligências porventura adormecidas.

É preciso ressaltar ainda que a escola escolhida possuía características próprias: a organização do tempo escolar voltada para a articulação entre educação e trabalho; a participação nos espaços sociais como possibilidades de intervenção e mudança e principalmente a escola como um lugar de acolhida. Portanto, possuía uma identidade diferenciada frente ao quadro muitas vezes desolador de tantas propostas de escolas de ensino público voltadas à educação de jovens e adultos.

2.2 Desdobramentos da pesquisa

Devido ao fato de a pesquisa pretendida ter como objeto de análise as estratégias de ensino de leitura, as aulas de Língua Portuguesa foram, a princípio, escolhidas para a investigação. A intenção, ao observar os trabalhos com o estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa, era verificar as estratégias de leitura utilizadas pela professora na formação do leitor da EJA no ensino médio, como contribuições para a leitura dos alunos, por isso a importância de analisar os dados em situação concreta e cotidiana da sala de aula.

As primeiras ações da professora de Português, ao utilizar o estudo de textos, eram por ela consideradas como *um processo de desenvolvimento de que a leitura pudesse se tornar significativa para os alunos*, conforme depoimento informal durante o intervalo das aulas (Caderno de Campo, 10.03.2003, grifos nossos)

Por opção da coordenação do curso, não foi adotado um livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio, mas os alunos da turma observada tinham contato com textos didáticos reestruturados pela professora, em formato de apostilas, que lhes proporcionaram a oportunidade de interagir com tipos diversos de textos. Porém alguns eram ajustados a um modelo padronizado, que condicionavam os alunos às informações explícitas e já prontas no texto.

Esse condicionamento me transmitiu um certo incômodo ao perceber que algumas atividades propostas para exploração dos textos lidos em sala de aula se constituíam pouco significativas para a construção de significados, partindo tanto das propostas dos textos didáticos como das estratégias de leitura utilizadas pela professora para desenvolvê-las.

Essa situação colocou-me diante de vários questionamentos logo no início da coleta de dados, porque o próprio fato de o investigador ter, ao iniciar a pesquisa, apenas alguns pressupostos teóricos a orientá-lo, coloca-o diante do inesperado. Concordando com Castanheira (1991),

Além das redefinições provocadas pelo inesperado, ocorre que o pesquisador deve estar preparado para deixar-se impregnar pelos acontecimentos mais significativos relacionados ao objeto pesquisado. Como um mergulhador que, adentrando no mar, permite-se, por instantes, ‘encharcar-se’ daquilo que o envolve. (CASTANHEIRA, 1991, p. 9)

Os dados obtidos do objeto pesquisado até aquele momento sugeriram-me a necessidade de “adentrar” em outras disciplinas, na intenção de (re)conhecer, nos trabalhos com textos utilizados naquelas aulas, as estratégias do ensino de leitura.

2.2.1 1º. Desdobramento

Foi através de uma observação feita por uma aluna, corroborada por algumas colegas, quando eu preparava o gravador para a coleta de dados da aula de Língua Portuguesa, que reafirmei a necessidade de expandir a pesquisa:

“Ah, que bom que a próxima aula será a de Geografia. Eu gosto das aulas de Português, mas adoro as aulas de Geografia e as de História também. Os professores, além de engraçados, distribuem muitos textos para nós e fazemos vários exercícios que são corrigidos sempre. Mas eu também acho *legal* as aulas de Física também...[levemente ansiosa]” (Caderno de Campo, 1ª. etapa/2003)

O depoimento da aluna acendeu a minha curiosidade investigatória de assistir àquelas aulas, compreender as ações daqueles professores, haja vista a entonação da voz (levemente ansiosa) daquela aluna. Somou-se a isso o meu entusiasmo para verem colocadas em prática as propostas de leitura utilizadas naquelas outras disciplinas, enquanto oportunidades de “*ler o mundo*”, conforme a concepção de Paulo Freire (1985), além da interação afetiva proporcionada pelos professores.

Partindo de minha curiosidade investigatória, entrei em contato com os outros professores que lecionavam na turma de 1º ano do Ensino Médio, a fim de solicitar permissão para assistir às suas aulas. Os professores se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa e deixaram-me bastante

à vontade para a observação das aulas, que foram acompanhadas, informalmente, durante duas semanas.

Após a observação informal das aulas, as disciplinas de Geografia e História me chamaram a atenção, porque os professores dessas disciplinas desenvolviam atividades de leitura com frequência em suas aulas. E então, algumas perguntas me surgiram: de que maneira as ações dos professores se refletiam no trabalho com o estudo de textos? Como forma de alargar a visão de mundo daqueles alunos? Para mediar o desenvolvimento da construção de “novas” aprendizagens, valores, crenças, cultura?

Portanto, partindo desses questionamentos e da frequência de atividades de leitura desenvolvidas nessas aulas, foram acrescentadas aos dados coletados das aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Geografia e História, observadas durante a pesquisa de campo realizada na primeira etapa/semestre do ano de 2003.

2.2.2 2º. Desdobramento

Após a minha saída de campo, a coordenadora, juntamente com toda a equipe pedagógica do curso de Educação de Jovens e Adultos, desenvolveu um projeto de trabalho que conduziria as primeiras atividades do próximo ano letivo iniciado em outubro/2003.

O projeto, denominado *Diagnóstico Participativo*, tinha como objetivo subsidiar o Projeto Político Pedagógico da EJA e investigar a *Essência humana: conhecer melhor os seus alunos, sua realidade social, seus valores e crenças, seus temores e aspirações para o futuro*, objetivando entender o *significado da escola e suas relações no sistema educacional, bem como reformular e ampliar o conceito de educação no atual contexto da EJA*.

Com a preocupação de que a proposta do Diagnóstico não se dissociasse da proposta curricular, os professores exploraram, dentro de suas disciplinas, temáticas ligadas ao conteúdo programático, envolvendo todas as

turmas da EJA com trabalhos diversificados, desenvolvidos através de compreensão e interpretação de textos escritos e orais.

Para viabilizar o levantamento dos dados e a produção de conhecimentos estabelecidos com/na interação entre professores e alunos durante as atividades propostas pelo Diagnóstico, o curso da EJA contou com o apoio de uma equipe técnica composta por cinco profissionais da educação que não compunham o quadro de funcionários daquela escola.

Na ocasião, convidada a compor a equipe técnica devido à interação estabelecida com os professores durante a minha permanência naquela escola, na 1ª etapa/2003, retornei à sala de aula. Pelo ponto de vista da coordenadora, esse fator facilitaria o levantamento dos dados coletados durante a aplicação do Diagnóstico, na turma de alunos do 2º ano, sujeitos-leitores desta pesquisa na 1ª etapa/2003, quando cursavam o 1º ano do Ensino Médio.

Pelo ponto de vista da pesquisa, ao retornar à sala de aula em outubro/2003, observando que as atividades aplicadas durante o Diagnóstico com os alunos do 2º ano do Ensino Médio foram desenvolvidas através de estudo de textos, tive a oportunidade de acrescentar aos dados coletados durante a 1ª etapa/2003 as estratégias do ensino de leitura utilizadas naquelas atividades.

O cotidiano escolar dessa sala de aula ofereceu inúmeras contribuições à exploração da pesquisa. A coleta de dados se constituiu no período letivo compreendido entre duas etapas do ano de 2003. Na 1ª etapa, foram coletados os dados em sala de jovens e adultos do 1º ano do Ensino Médio e, na 2ª etapa, foram coletados os dados durante o mês de outubro, quando essa mesma turma iniciava o 2º ano letivo.

Para a coleta de dados, apoiemo-nos nas anotações do caderno de campo como registro escrito e em gravação em áudio das aulas com atividades de estudo de textos verbais e não-verbais.

Após a coleta de dados, foram selecionadas, para a análise das estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, duas atividades de leitura de cada disciplina,

observadas durante as duas etapas desta pesquisa: uma atividade de leitura desenvolvida na 1ª etapa/2003 e uma outra durante o mês de outubro/2003, que serão discutidas e analisadas no interior do capítulo IV.

2.3 Conhecendo a história da EJA da Instituição filantrópica

A Instituição vem construindo sua história com a Educação de Jovens e Adultos desde a década de 60.

Com o objetivo de oferecer aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria, a União Brasileira de Educação e Ensino, por intermédio da escola observada, reafirma uma característica essencial, “um amor por todas as crianças e jovens, especialmente pelos mais abandonados”.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos no horário noturno vem atender a uma demanda de escolarização, visando a promover a inclusão social desses sujeitos, garantindo-lhes um direito essencial: a educação.

A escola dispõe de um lugar aprazível, tanto para o convívio e resgate das vivências, quanto para o desenvolvimento de uma educação que evidencia sinais de esperança.

Sendo assim, surge a oportunidade de desenvolver naquele espaço um projeto político pedagógico de caráter social e solidário, elaborado na concepção do fundador, Padre Marcelino Champagnat – *para bem educar as crianças e os jovens é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente* – e nos princípios que norteiam e direcionam a Educação Básica em nível Estadual, Municipal e Nacional, assim como a legislação que ampara e fundamenta a Educação de Jovens e Adultos.

O curso de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio Comum - está amparado pela lei 9394/96, artigos 37 e 38, e pela Resolução 444/2001 e Parecer do CEE 584/2001.

Além dos subsídios legais, as diretrizes gerais para a elaboração do Currículo do Ensino Fundamental e Médio têm como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Um currículo sustentado pela práxis e pela reflexão de um mundo real, em que perpassam todas as contradições e construções culturais e sociais.* (Plano Administrativo-Pedagógico, EJA, 26.07. 2001).

O currículo efetiva-se no cotidiano da escola com a participação de todos, adequando-se à realidade do contexto social dos alunos jovens e adultos, acolhendo suas especificidades e valorizando suas potencialidades.

O Projeto Político Pedagógico compreende uma organização para o curso de Educação de Jovens e Adultos. A escola acolhe sete turmas (uma de cada período do Ensino Fundamental e Médio). Cada turma atende uma média de 45 jovens e adultos devidamente matriculados. O semestre letivo não depende do semestre civil e sua duração está determinada nos planos curriculares e no calendário escolar.

O Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) é constituído de quatro períodos (1º, 2º, 3º e 4º períodos letivos), organizados em regime semestral, composto por dois bimestres, compreendendo quatrocentas horas por semestre/período e com uma carga horária total de mil e seiscentas horas.

O Ensino Médio é constituído por três períodos (1º, 2º e 3º períodos letivos), organizados em regime semestral, composto por dois bimestres, compreendendo quatrocentas horas por semestre/período e com uma carga horária total de mil e duzentas horas.

O curso é oferecido no horário noturno, das 18 h 40 minutos às 22h, durante a semana, em dias e horários estruturados e estabelecidos de acordo com o quadro curricular e calendário escolar. Cada módulo/aula é constituído por 45 minutos.

A pontuação mínima para aprovação, ao final do semestre é de sessenta pontos, com o máximo de cem pontos, estando distribuídos: quarenta pontos no primeiro bimestre e sessenta pontos no segundo bimestre.

A inclusão dos alunos na EJA tem a preferência por *excluídos da sociedade e por aqueles que, por causa da pobreza material não têm acesso à saúde, a uma vida familiar equilibrada, à escolarização e à educação* (Plano Administrativo-Pedagógico, EJA, 26.07.2001), objetivando oferecer um curso

com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência.

A prioridade é dada aos alunos provenientes dos bairros, aglomerados, vilas e favelas da Região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte e que atendem às características de uma população amparada pela LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social – Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, jovens e adultos em condições de vida vulneráveis, com renda *per capita* de um salário mínimo, enfatizando que esse não é um critério delimitador e excludente, mas servindo como um referencial para seleção dos alunos.

O curso de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivos possibilitar aos jovens e adultos das camadas populares o acesso ao direito à educação, oferecer-lhes um espaço educativo adequado às suas necessidades e à realidade em que vivem, respeitando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho, proporcionar-lhes um cotidiano escolar que valorize as relações interpessoais, a cultura da solidariedade, favorecendo-lhes um clima propício à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal.

Além de possibilitar a formação em níveis de ensino Fundamental e Médio, a EJA objetiva ser um meio, um instrumento que possibilita aos jovens e adultos retomarem a “esperança e o desejo” de construir uma sociedade mais justa e humana.

Para que a proposta do curso da EJA seja uma das tantas instâncias do trabalho humano à volta do ensinar-e-aprender, o processo de (re)construção da história de EJA conta sempre com o apoio de toda a equipe pedagógica e, principalmente, dos alunos que fazem parte integrante dessa história.

2.4 Apresentando os professores

Ao colocar os professores no centro do processo desta pesquisa, tinha-se interesse em compreender de que modo eles construíam suas relações com o conhecimento. Mais do que isto, suas relações com as atividades de leitura

desenvolvidas em sala de aula e sobre o sentido que imprimiam no “ofício de instruir” (Chartier, 1990).

A autora explicita a natureza do ofício de instruir, construindo um espaço para o reconhecimento pessoal dos docentes como o elemento central das práticas de ensinar. Ela diz:

Interrogar-se sobre o “ofício de instruir” é tocar no centro da vida profissional de um professor. Todos aqueles que hoje se designam sob esse termo, quer sejam professores primários ou de outros níveis, sabem que instruir é um ofício, claramente, mas não distintamente, como algo evidente e que não se discute. Ao exercê-lo, surgem tantas dificuldades práticas que elas absorvem prioritariamente as reflexões sobre o tema. A questão urgente, então, não é qual é esse ofício, mas como exercê-lo? (CHARTIER, 1990, p. 21)

Para a autora, uma certeza prática não basta para redefinir o que especifica um ofício como ofício e não somente como tarefa, *mas tornar a busca da aprendizagem possível para todos, na vida cotidiana da escola, sem camuflar as distâncias existentes nem tirar de ninguém o direito à instrução* (p. 36).

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa se viam diante de um complexo desafio de ensinar, além daquele de também aprender. Tais desafios requeriam não uma solução imediata, mas possibilidades de alternativas para se ensinar a ler com compreensão os diversos tipos de textos veiculados nos diferentes contextos lingüísticos dentro da sala de aula e suas relações com o cotidiano escolar.

Assim como a coordenadora do curso EJA, os professores “abraçaram” a pesquisa, colaborando, opinando, sugerindo e contribuindo no levantamento dos dados, fatores que também influenciaram no meu retorno à escola em outubro/2003.

2.4.1 A professora de Língua Portuguesa

A professora de Língua Portuguesa, responsável pela disciplina, tem Licenciatura Plena em Letras, concluída em 1996 pela Universidade Federal de Minas Gerais e especialização em Psicopedagogia, concluída em 2001, pelo

CEPEMG – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, órgão conveniado, na época, à UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais.

Sua experiência profissional com a educação de jovens e adultos iniciou no ano de 1997, em colégios estaduais de Minas Gerais, onde trabalhou no período noturno com o antigo 1º grau “Acertando o passo” e o 2º grau “A caminho da cidadania”.

Em 2002, abandonou as escolas estaduais para lecionar em dois turnos durante quatro dias na semana: no período da manhã em uma escola da Rede Particular com o Ensino Fundamental regular e, no turno da noite, no curso de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental.

Ao iniciar o ano letivo de 2003, por decisão da coordenação do curso de EJA, a professora de Língua Portuguesa deixou de lecionar para o Ensino Fundamental e passou para o Ensino Médio. Segundo a coordenadora, o perfil da professora se enquadrava melhor ao Ensino Médio, que era composto por alunos mais “maduros”, já conhecidos por ela ainda no Ensino Fundamental. Esse fator contribuiria para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, iniciado anteriormente e que poderia ser desenvolvido de acordo com as necessidades dos alunos, dentro do contexto da sala de aula.

A interação estabelecida entre a professora e os alunos refletia a sua postura de educadora. Havia cumplicidade entre eles quanto aos processos de mudança (Ensino Fundamental para o Médio), que vivenciavam dentro da sala de aula e fora dela. A professora procurava ressaltar para os alunos a importância dos estudos após o término do Ensino Médio. Participava da vida pessoal dos alunos, respeitando as individualidades, dava conselhos, trocava experiências e preocupava-se com o aluno “faltoso” e/ou desistente, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas. Sua presença na sala de coordenação era uma constante para esses assuntos e outros relacionados ao desempenho de atividades propostas para sua disciplina. Suas atitudes demonstravam simplicidade, quando aceitava as argumentações da coordenadora ao interferir nas propostas de trabalho, acrescentando sugestões.

O material selecionado pela professora para as atividades em sala de aula apresentava um aspecto organizado e caprichoso. Havia uma preocupação de sua

parte em levar para a sala de aula textos com temas solicitados pelos alunos em algumas ocasiões.

Desde o início de minha entrada em campo, a professora deixou-me bastante à vontade para a observação de suas aulas. Fazia questão de mostrar-me o que havia planejado para a aula do dia, entregava-me uma cópia dos textos que distribuiria aos alunos e me explicava rapidamente os procedimentos metodológicos que serviriam de guia para suas ações, suas práticas, suas estratégias para o ensino de leitura.

2.4.2 O professor de Geografia

O professor de Geografia, responsável pela disciplina, concluiu o curso de Estudos Sociais em 1986 e licenciou-se em História no ano de 1988, pela PUC Minas. Durante os anos de 1991 a 1993, lecionou nos cursos de suplência, antigo 2º grau em escolas públicas e privadas.

Em 1993, abandonou a suplência, optando por lecionar para o Ensino Fundamental e Médio regular com as disciplinas de Geografia e História. No ano de 2002, ingressou no curso de Educação de Jovens e Adultos para lecionar a disciplina de Geografia em turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Com uma jornada diária de dez horas de trabalho, no turno da manhã, leciona a disciplina de História no Ensino Fundamental regular em uma escola particular e, à noite na EJA, ministrando a disciplina de Geografia. O professor alegava não ter tempo para dedicar-se muito aos estudos, contudo, segundo ele *estava em constante aprendizado, principalmente com os jovens e adultos que tinham muito a lhe ensinar*, (conforme conversa informal durante os intervalos das aulas, anotado no Caderno de Campo, 09.04.2004).

Por isso mesmo, demonstrava saber lidar com o aluno madurescente da EJA. Havia um respeito mútuo entre ele e os alunos. A maneira rígida de cobrar o comprometimento nos trabalhos escolares não descaracterizava seu jeito “engraçado” de ensinar dentro da sala de aula. A capacidade de absorver a “desatenção” de alguns alunos era apresentada nas aulas dinâmicas,

descontraídas que levavam a turma a participar das atividades, misturando brincadeiras ao conteúdo trabalhado, o que estimulava a aprendizagem.

A maneira descontraída de ser não lhe tirava o rigor na escolha dos temas das atividades de leitura, apresentadas como material didático em sala de aula. Preocupava-se em adequá-los ao momento atual em que viviam, preparando-os com antecedência, demonstrando haver planejamento para as atividades propostas. Em algumas ocasiões, o professor adiantava-me algum material de leitura, a fim de que eu pudesse me inteirar do assunto a ser estudado posteriormente.

O professor possui, em sua bagagem intelectual, um conhecimento vasto sobre História Geral, trazendo para as aulas de Geografia assuntos diversificados e contextualizados, facilitando também seus trabalhos extracurriculares, como visitas às cidades históricas e outros.

2.4.3 O professor de História

O professor de História, responsável pela disciplina, tem licenciatura Plena em História, concluída em 1997 pela Universidade Federal de Minas Gerais e especialização em História do Brasil, concluída em 2003 pela PUC Minas.

Sua experiência profissional com a educação de adultos iniciou no ano de 1995 com os cursos de suplência em escolas estaduais e municipais. No ano de 2001, abandonou as escolas estaduais e municipais e ingressou na Instituição filantrópica para lecionar no Ensino Fundamental regular no período da manhã.

Em 2002, passou a fazer parte do quadro de professores do curso de Educação de Jovens e adultos, lecionando para o Ensino Fundamental e Médio no período da noite, perfazendo uma jornada diária de dez horas de trabalho.

O professor, com seu espírito solidário, sempre que possível, interagia com os alunos no recreio das sextas-feiras, que tinha um horário prolongado (30 minutos) dedicado aos alunos, na intenção de proporcionar um momento de maior descontração e harmonia entre alunos e escola. Sua presença também era uma constante nas atividades extracurriculares. Assim como a professora de Língua

Portuguesa e o de Geografia, o professor de História demonstrava ter habilidades para considerar a maturação dos alunos da EJA. Sabia ouvir os desabaços, dava conselhos e oferecia um tratamento afetuoso igual para todos.

Ele era cuidadoso quanto aos procedimentos adotados em sala de aula, para que os objetivos e o desenvolvimento das atividades escolares não fossem desestimulados pelo cansaço e/ou sono de alguns alunos. Quando acontecia, trazia os alunos para dentro da aula, incentivando-os a participar das atividades, sem desmerecer os motivos apresentados por eles.

2.5 Os alunos da turma observada

Os alunos da turma observada, em sua maioria adultos (65% do total de quarenta e cinco alunos) são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Predominantemente marcados pelo trabalho e pela exclusão social, eram avós, pais, mães, filho(a)s, neto(a)s que possuíam um olhar diferenciado sobre a família, sua comunidade e o trabalho. Suas práticas possibilitavam um saber em vários aspectos da vida que os tornavam capazes de tomar decisões, muitas vezes, sem que houvessem elaborado formalmente competências de usos da leitura e da escrita.

Em grande parte das aulas observadas, as suas opiniões e/ou depoimentos eram camuflados de verdades (des)cobertas de vergonha e sofrimento. Entretanto, havia uma vontade grande de descobrir o novo e ainda de acreditar nele. Sua presença diária quase maciça marcava lugar nas carteiras da sala de aula, nas atividades de estudo e no espaço escolar.

Os olhares (mesmo que em alguns momentos, adormecidos) atentavam para os professores, seus gestos, suas expressões que se misturavam às palavras explicativas dos assuntos abordados por uns e outros. As vozes silenciadas, que já não eram mais silenciadas, ecoavam pelos quatro cantos da sala de aula, dizendo, perguntando, argumentando, calando para ouvir.

Os alunos da turma observada são alunos *maturescentes*, cúmplices de um mesmo desejo de continuar seguindo em frente nos estudos e de uma mesma

esperança por acreditar que, com os estudos concluídos, terão um futuro melhor. Desejosos por construir alicerces e persistirem na caminhada certa, não haverá fim para as coisas que podem ser conhecidas e sabidas.

O mundo dos saberes, para esses jovens e adultos, é um mundo de somas sem fim.

CAPÍTULO III

A OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DE SUAS ATIVIDADES DE LEITURA

O objetivo proposto para este capítulo é apresentar as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, em sala de aula de Jovens e Adultos do Ensino Médio, no período de observação das aulas durante a coleta de dados.

Nesse período, foi observado um total de trinta e nove aulas de Língua Portuguesa, dezesseis aulas de Geografia e quatorze aulas de História, nas quais os professores utilizaram conteúdos diversificados de trabalho em sala de aula. Selecionamos as aulas em que foram trabalhadas as atividades de leitura, apresentando-as em duas partes neste capítulo: na primeira parte, as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas observadas na 1ª etapa/2003 e, na segunda parte, as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas observadas no mês de outubro/2003.

3.3 1ª PARTE

Atividades de leitura desenvolvidas na 1ª etapa/2003

Durante a observação das aulas nessa 1ª etapa da pesquisa, os professores apresentaram atividades de leitura de diferentes maneiras em seus trabalhos de sala de aula. Cada professor selecionou seu material de trabalho, procurando atender às especificidades de sua disciplina e às

necessidades do aluno da EJA, critérios estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico, elaborado por toda a equipe pedagógica antes do início do ano letivo.

Os textos para leitura eram impressos em formato de apostilas, distribuídos aos alunos gratuitamente. As atividades de leitura, em geral, foram desenvolvidas dentro da sala e, em algumas aulas, os professores iniciaram as atividades com leitura oral dos textos, seguida de exercícios de interpretação orais e/ou escritos.

Havia propostas para os exercícios serem resolvidos individualmente ou em grupos, na intenção de promover aos alunos momentos de reflexão e sistematização dos conteúdos estudados, práticas que possibilitavam a negociação de sentidos.

Os textos, em sua maioria, pertenciam a diferentes gêneros e os professores conduziam os alunos a refletirem sobre as temáticas propostas para as atividades relacionadas à realidade dos alunos.

3.1.1 As aulas de Língua Portuguesa

As aulas de língua Portuguesa eram distribuídas em três aulas semanais ministradas às segundas, quartas e sextas-feiras, com duração de 45 minutos, cada uma. Durante a 1ª etapa/2003, foram observadas vinte e sete aulas de Língua Portuguesa, sendo dezoito aulas desenvolvidas com atividades de leitura e de escrita, selecionadas e mencionadas no quadro a seguir:

QUADRO I - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa - 1ª etapa

Textos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Na flor da idade	Rose Campos	Leitura individual estimulada pela professora para ser feita fora do espaço escolar.	01
2. Boca do inferno	Sem referências bibliográficas	Leitura oral concomitante à realização de exercícios de preenchimento de vocábulos ausentes no texto (teste)	02

⁹ Segundo Kato (1995), o teste Cloze serve para o preenchimento de lacunas com itens que ocorreram em outro lugar do texto (antes ou depois da lacuna), evidenciando uma busca de

		cloze)⁹; Consulta ao dicionário.	
3. O tudo Comunicar 4. No mundo dos sinais 5. A triste partida 6. Fuga	Lucien Sfez Jornal Telecurso Patativa de Assaré Graciliano Ramos	Leitura oral seguida de exercícios escritos com questões de interpretação e comparação entre os textos lidos.	01
8. Um corpo que cai 9. Samba em Prelúdio 10. English Conversation 11. Rita	Sem referências Vinicius Moraes Sem referências Chico B.Holanda	Leitura silenciosa individual; exercícios escritos com questões de interpretação e prática de produção textual.	04
12. Versões sobre um fuzilamento	Roberto Drummond	Leitura individual como estímulo à produção textual.	01
13. O Traje	Lya Luft	Leitura individual; exercícios escritos com questões de interpretação.	03
14. A Banda	Chico Buarque	Leitura oral da letra de música seguida de exercícios escritos com questões de interpretação.	03

Fonte: caderno de campo – 1ª etapa/2003

Os textos selecionados pela professora eram distribuídos aos alunos em formato de apostilas e impressos com a mesma diagramação e ilustração de livro didático. Em geral, traziam atividades com questões de compreensão e interpretação, seguidos de propostas à prática de produção textual, que eram construídas e corrigidas oral e coletivamente ou através de correção escrita no quadro negro.

Quanto aos exercícios propostos para a prática de produção de textos, foi possível perceber uma evidente preocupação por parte da professora quanto à elaboração dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que havia esforço de sua parte ao proporcionar leituras que pudessem auxiliá-los no processo de construção da leitura e também da escrita, que nem sempre traziam resultados satisfatórios pelo seu ponto de vista, pelo fato de o módulo/aula ter uma duração de 45 minutos, tempo insuficiente, segundo ela, para um trabalho produtivo.

Segundo a professora, o fato de as aulas terem duração de 45 minutos implicou alguns obstáculos: às segundas-feiras, as aulas iniciavam no segundo horário. Geralmente, os alunos chegavam atrasados às aulas de Português, porque o primeiro horário era destinado às aulas de Artes, que eram ministradas no andar abaixo da sala de origem dos alunos; às quartas-feiras, as aulas tinham início no

coerência temática. O cloze, como exercício de reconstrução de um texto, exige um constante controle de compreensão por parte do leitor.

primeiro horário (18 h 40 minutos) e grande parte dos alunos trabalhadores chegavam atrasados. Em consideração a esse fator, a professora adia o início de suas atividades em torno de 10 minutos em prol da chegada daqueles alunos; às sextas-feiras, as aulas de Português compunham o último horário. Como os alunos tinham a liberdade de saírem mais cedo quando necessitavam, esse era o dia mais solicitado pelos alunos à professora, por ser a sexta-feira o dia das comemorações do fim da semana, além de ser o dia de menor frequência dos alunos à escola.

Desta maneira, a professora via prejudicada a produtividade de suas aulas. Alegava que uma aula/módulo de 45 minutos, reduzida, quase sempre, para 35 minutos, era insuficiente para estimular os alunos a construir sentido para a leitura dos textos, uma vez que, quando começava a criar “vínculos” com as atividades de leitura, era interrompida com o toque do sinal terminando a aula.

Por causa das atividades de leitura interrompidas, a professora solicitava aos alunos que as continuassem em casa para serem discutidas na próxima aula, porém, isso pouco acontecia, porque os alunos não apresentavam as atividades prontas, mas apresentavam vários argumentos, por não terem “obedecido” às solicitações da professora. Assim, as atividades eram retomadas, com algum esforço da professora para estimular os alunos a processarem as informações propostas da aula anterior.

3.1.2 As aulas de Geografia

As aulas de Geografia eram distribuídas em duas aulas semanais, geminadas, ministradas às quartas-feiras. Durante essa 1ª etapa/2003, foram observadas 10 aulas de Geografia, sendo oito aulas desenvolvidas com atividades de leitura de textos e de escrita, selecionadas e mencionadas no quadro a seguir:

QUADRO II - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Geografia – 1ª etapa

Textos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Capa do Livro didático	Almeida & ¹⁰ Médici	Leitura oral e coletiva da capa do livro didático de Geografia; Exercícios escritos com questões de interpretação.	02
2. De volta aos anos 60	Sérgio Abranches	Leitura oral e coletiva do texto; exercícios orais de compreensão e interpretação sobre o tema estudado.	02
3. Guerra Fria	Consultores da Editora Abril	Leitura coletiva do texto; Debates; Exercícios orais com questões de interpretação.	02
4. A estrutura etária da população brasileira 5. O envelhecimento da população brasileira e o sistema de previdenciário 6. A estrutura por gênero da população mundial 7. Estrutura ativa da população mundial 8. A PEA no Brasil 9. A participação da mulher na PEA brasileira	Almeida & Médici	Estudo comparativo entre os textos; exercícios escritos com questões de interpretação.	02
10. Os conflitos do Oriente Médio	Almeida & Médici	Leitura coletiva do texto; debates; exercícios orais de interpretação e compreensão sobre a Guerra do Iraque.	02

Fonte: caderno de campo – 1ª etapa/2003

O professor desenvolveu suas atividades, utilizando textos adaptados extraídos de livros didáticos, textos jornalísticos e o livro didático de Geografia¹¹ adotado para a disciplina, cujo uso foi iniciado em sala a partir da 9ª aula observada. Os textos utilizados durante as aulas foram acrescidos de propostas de trabalho elaboradas pelo professor e traziam assuntos que

¹⁰ ALMEIDA, Miriam Lino. MÉDICI, Miriam de Cássia. *Geografia: a globalização econômica*. Módulo 2. Ensino Médio. 1ª.ed. São Paulo: Nova Geração. 1999 (Coleção Nova Geração)

¹¹ ALMEIDA, Miriam Lino. MÉDICI, Miriam de Cássia. *Geografia: a globalização econômica*. Módulo 2. Ensino Médio. 1ª.ed. São Paulo: Nova Geração. 1999 (Coleção Nova Geração)

apresentavam uma pluralidade de abordagens contextualizadas à interpretação do espaço geográfico, sob várias perspectivas.

Os procedimentos adotados pelo professor para desenvolver suas atividades de leitura em sala de aula eram bastante incomuns quanto a alguns procedimentos tradicionais adotados nas escolas, que limitam os alunos à leitura de textos pedagógicos destinados apenas a ensiná-los a ler. Ao contrário disso, o professor assumia uma posição questionadora do ensino tradicional da sala de aula. Desenvolvia suas aulas com temas atuais e cotidianos necessários à pluralidade das abordagens para o entendimento do espaço geográfico da realidade veloz e global vivenciada pelos alunos jovens e adultos.

As atividades de leitura eram compartilhadas e demonstravam ser prazerosas tanto para os alunos como também para o professor. Pôde-se perceber que a utilização de textos relevantes da atualidade para as tarefas de leitura provocou um grande envolvimento dos alunos, despertando-lhes um interesse maior em ler com a intenção de compreender e construir significados.

O professor adotou procedimentos com instrumentos diversificados para ministrar suas aulas. Além dos textos escritos e do livro didático, o professor recorreu a outros suportes, como revistas, enciclopédias e aulas expositivas. Segundo ele, as aulas *eram sempre planejadas para serem trabalhadas com materiais diferentes, porque os alunos precisavam ser motivados para não desistirem...* (conforme depoimento registrado no caderno de campo durante a observação da 9ª aula de Geografia).

A leitura, como uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades, foi mobilizada pelos alunos e professor, tanto no ato da leitura, como no que antecedeu e no que decorreu dela.

3.1.3 As aulas de História

As aulas de História eram distribuídas em duas aulas semanais, geminadas, ministradas às terças-feiras. Durante essa 1ª etapa/2003, foram observadas 08

aulas de História. Nessas aulas, o livro didático¹² foi usado pelo professor como um suporte que o auxiliou quando achava necessário reafirmar o conteúdo trabalhado durante as suas aulas compartilhadas.

QUADRO III - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de História 1ª etapa

Textos/capítulos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Do feudalismo ao capitalismo 2. O estado moderno 3. O mercantilismo 4. A expansão marítima européia 5. A conquista da América 6. O renascimento e o humanismo 7. A reforma protestante 8. A colonização das Américas	Mário Schmidt	Leitura e análise dos capítulos 1 ao 8; exercícios escritos com questões de interpretação.	08

Fonte: caderno de campo – 1ª etapa/2003

O professor preparava a leitura dos capítulos do livro didático com uma breve recapitulação da aula anterior, na intenção de estimular o conhecimento prévio dos alunos e antecipar o conteúdo a ser estudado na aula do dia. Logo após, ele dava início a leitura dos capítulos programados para a aula de História.

Cada aluno tinha o livro de História, e também o de Geografia, que lhes foram cedidos, gratuitamente, pela coordenação do curso. Segundo o professor, *o livro didático também dava aos alunos a oportunidade de entrar em contato com a leitura e com a escrita* (conforme depoimento informal durante os intervalos das aulas, anotado no Caderno de Campo, 08.04.2004). Segundo o professor, o livro didático tinha uma importância relevante para as suas aulas. Nessa perspectiva, era possível fazer um outro uso do livro didático dentro ou fora da sala de aula, como uma multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto.

Durante todo período da coleta de dados, o professor utilizou o livro didático de História. As aulas compartilhadas introduziam o assunto a ser estudado nos capítulos propostos para as atividades de leitura.

¹² SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Nova Geração, Ensino Médio, 2001.

3.4 2ª PARTE

Atividades de leitura desenvolvidas em outubro/2003

As atividades de leitura desenvolvidas pelos professores apresentadas nessa 2ª parte contribuíram em grande parte para o desenvolvimento desta pesquisa. Essas atividades, previamente selecionadas pelos professores, tinham objetivos específicos a serem desenvolvidos durante o mês de outubro/2003, que iniciou o ano letivo no curso da Educação de Jovens e adultos.

As atividades escolares estavam condicionadas ao desenvolvimento de um Diagnóstico aplicado aos alunos, subsidiado pelo Projeto Político Pedagógico da EJA. Para a aplicação do Diagnóstico Participativo, os professores tinham como objetivos promover debates sobre a ética, religião e os valores que os alunos vivenciavam em seu contexto sociocultural.

Os professores apresentaram textos com temáticas que objetivavam promover nos alunos uma reflexão sobre si mesmos e sobre o que buscavam encontrar no espaço escolar. Incorporados ao fazer cotidiano dos alunos e desenvolvidos em situações planejadas de leitura em sala de aula, os textos abordaram temas relacionados ao conteúdo programático de cada disciplina, que foram trabalhados dentro da sala de aula e em outros espaços da escola, como a biblioteca, a sala de informática e a sala de vídeo.

Durante a aplicação do Diagnóstico, os professores propuseram atividades que visaram à descoberta e experimentação pelo aluno de suas próprias possibilidades expressivas e criativas de interpretação, de uma leitura de mundo e de suas reflexões, na intenção de os alunos estabelecerem relação de confiança no processo pedagógico.

No início das atividades propostas pelo Diagnóstico, as primeiras manifestações de alguns alunos eram de reclamações pela “quantidade” de leitura que deveriam fazer durante as aulas. Alguns alunos trabalhadores alegavam estar cansados, entretanto não deixavam de participar das atividades quando eram solicitados a emitir suas opiniões acerca de um tema discutido, principalmente quando esse tema se relacionava ao Trabalho.

As disciplinas de Língua Portuguesa e História exploraram letras de músicas e poemas que abordaram temas reflexivos acerca de atitudes e comportamentos humanos. A disciplina de Geografia utilizou o laboratório de informática, explorando textos digitais com temáticas relativas ao contexto social e geográfico em que os alunos estavam inseridos.

Durante todo o mês de outubro/2003, os alunos e professores do curso de Educação de Jovens e Adultos estiveram envolvidos com as atividades propostas pelo Diagnóstico Participativo, que quebrou a rotina escolar estabelecida no ano anterior, com a qual os alunos estavam acostumados. Essa proposta teve boa aceitação por parte dos alunos.

3.2.1 As aulas de Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa teve como proposta iniciar seus trabalhos partindo da temática “*Os princípios e valores, projeto de vida e espiritualidade*”, de acordo com o Diagnóstico Participativo, com o objetivo de provocar situações para o exercício da leitura (compreensão e extrapolação), da oralidade e da escrita; de desenvolver habilidades de participação em debates; de diagnosticar o perfil dos alunos, valores e princípios que norteiam a imagem pessoal, a auto-estima e a espiritualidade.

Para o desenvolvimento das atividades foram planejadas doze aulas de Língua Portuguesa com atividades de leitura de textos literários e jornalísticos, vídeos e dramatizações, conforme mencionadas no quadro a seguir:

QUADRO IV - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de língua Portuguesa outubro/2003

Textos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Tocando em frente	Almir Sater	Debate sobre a temática proposta pela letra da música e de questões de interpretação oral	02

2. Caçador de mim	Milton Nascimento	Debate sobre a temática proposta pela letra da música e de questões de interpretação oral	02
3. Comida	Titãs	Debate sobre a temática proposta pela letra da música e de questões de interpretação oral	02
4. Ser ou não ser de ninguém 5. Já sei namorar	Arnaldo Jabor Tribalistas	Leitura oral seguida de interpretação oral e coletiva do texto 1 e da letra de música; análise comparativa entre as temáticas propostas pelos textos.	04
6. Para quem quer aprender a gostar	Artur da Távola	Leitura oral feita pela professora seguida de exercício oral com questões de interpretação levantadas pelos alunos e professora	02

Fonte: caderno de campo – outubro/2003

Nessa etapa, as aulas de Português demonstravam ser mais descontraídas. Os textos escolhidos pela professora traziam letras de músicas que apresentavam temáticas semelhantes e, por conseguinte, estimularam a capacidade de compreensão dos alunos para um trabalho de interpretação e extrapolação textual.

Os procedimentos metodológicos adotados pela professora estiveram voltados para os objetivos previamente estabelecidos para as atividades de leitura. As leituras feitas nessa etapa da pesquisa tiveram aspectos diferenciados das aulas de Português anteriormente observadas. As aulas demonstravam ser agradáveis para os alunos, havendo maior envolvimento por parte deles e também da professora.

Durante o mês de outubro, as aulas de Português eram geminadas e iniciavam sempre no primeiro horário (18 h 40 minutos), havendo pouco atraso dos alunos para o início das atividades. A leitura cantada trazia alegria para dentro da sala de aula. As leituras eram feitas oralmente e com a participação dos alunos.

As reflexões acerca das temáticas tinham caráter pessoal. Um grupo de alunos (nove alunos) se sobressaía nos debates em quase todas as aulas. Eram os alunos mais participativos da turma. Na maioria das vezes, construíam interpretações que envolviam exemplos de vida de familiares e amigos. A professora estimulava as argumentações daqueles nove alunos e também dos outros, tentando

explorar a construção da oralidade dos alunos e incentivá-los a trazer para dentro da discussão fatos acontecidos em suas próprias vidas.

Ao final das atividades propostas pelo Diagnóstico, a leitura e análise do texto “Para quem quer aprender a gostar”, de Artur da Távola, provocou uma discussão maior do que nas outras aulas. Alguns alunos queriam expor seu ponto de vista e foi possível perceber que a inibição demonstrada no início do período letivo começava a desaparecer. Três alunos fizeram comentários sobre seus próprios sentimentos:

Aluna 1: Professora, eu sou muito feliz, sabe... eu tenho um amor eterno na minha vida... e quero que seja pra sempre.

Aluno 2: ...eu acho que gostar de alguém é muito bom. A gente fica rindo à toa, não é? E eu estou com muitas saudades da minha namorada. Ela está longe demais. Ela está lá em Ipatinga... ai,ai,ai...

(risos)

Aluna 3: Olha, eu estou casada há mais de quinze anos e nem parece. Até hoje eu e meu marido somos dois namorados...

Era aparente a satisfação da professora ao ouvir os alunos. As manifestações começaram a surgir espontaneamente e a análise do texto foi tomando aula adentro, invadindo oito minutos da aula de Química.

3.2.2 As aulas de Geografia

A disciplina de Geografia elaborou propostas para a aplicação do Diagnóstico Participativo, abordando a temática “*Comunidade, mapeamento*”, com o objetivo de explorar a visão cartográfica do meio geográfico e as habilidades de localizações espaciais, como também diagnosticar o conhecimento espacial do meio onde os alunos viviam e outros dados que diziam respeito a sua qualidade de vida e as suas necessidades básicas.

Para o desenvolvimento das atividades, o professor planejou ocupar 06 aulas com duração de 45 minutos, cada uma, sendo que as duas primeiras aulas foram realizadas no laboratório de Informática com atividades de leitura digital, e as outras quatro, dentro da sala de aula, com exercícios escritos de compreensão e interpretação, elaborados pelo professor, a partir do estudo dos textos digitais pesquisados, discriminados no quadro a seguir:

QUADRO V - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Geografia - outubro

Textos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Manual de instrução para manuseio de microcomputadores	Sem referência Bibliográfica	Leitura oral e silenciosa do manual de instruções;	01
2. www.pbh.gov.br 3. www.portal1.pbh.gov.br/pbh	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	Leitura do texto digital da página: www.pbh.gov.br ; resumo/síntese dos textos selecionados	01
4. www.pbh.gov.br 5. www.portal1.pbh.gov.br/pbh	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	Leitura silenciosa e em duplas; síntese escrita das idéias principais dos textos digitais encontrados no site da PBH; exercício escrito com questões de interpretação.	04

Fonte: caderno de campo – outubro/2003

O laboratório de Informática era equipado com quarenta microcomputadores e administrado por profissionais que auxiliavam as atividades propostas pelos professores e que também assistiam às necessidades dos alunos.

Usando os microcomputadores como suporte de texto, o professor propôs aos alunos a leitura sobre a planta da cidade de Belo Horizonte, que se encontrava no site da PBH (www.pbh.gov.br). Com base em informações acessadas durante a leitura digital, os alunos, posteriormente dentro da sala de aula, desenvolveram atividades de reescrita do texto lido, como síntese e/ou resumos, e responderam a questões relacionadas ao conteúdo pesquisado no texto digital.

As últimas atividades desenvolvidas em sala de aula tinham uma importância maior para o objetivo do Diagnóstico, como parte dos resultados da pesquisa que a Escola realizava. As respostas dadas ao questionário caracterizam a situação socioeconômica dos alunos.

3.2.3. Aulas de História

Para o início das atividades do 2º ano letivo, o professor explorou a temática “*Trabalho, história de vida*”, proposta pelo Diagnóstico Participativo, que tinha como

objetivo dar condições ao aluno para construir a escrita de um “Memorial”, a partir de suas experiências de vida.

Para o desenvolvimento das atividades, o professor planejou ocupar seis aulas com duração de 45 minutos cada uma. Nas duas primeiras aulas, como material didático vinculado às atividades, o professor utilizou a letra de música “Sina de violeiro”, de Renato Teixeira; na terceira e quarta aulas, a leitura do poema “Para você me educar” (sem referência bibliográfica) e as duas aulas restantes ficaram reservadas para a construção da escrita do Memorial, conforme quadro a seguir:

QUADRO VI - Atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de História – outubro/2003

Textos	Autores	Atividades de leitura	Nº aulas
1. Sina de Violeiro	Renato Teixeira	Debate sobre a temática proposta pela letra da música; exercício oral de interpretação elaborado pelos alunos e professor sobre a temática da letra de música.	02
2. Para você me educar	Sem referência bibliográfica	Leitura oral do poema seguida de exercício oral de interpretação sobre o tema.	02
---	Alunos	Construção da escrita do Memorial	02

Fonte: caderno de campo – outubro/2003

A música “Sina de violeiro” e o poema “Para você me educar” foram elementos motivadores para a elaboração da história de vida dos alunos. O professor levantou questões de análise e reflexão sobre a temática dos textos estudados, relacionando-as à vida dos alunos e à História como uma linha do tempo.

A maneira pela a qual o professor conduziu a leitura dos textos fez com que os alunos participassem, dessem opiniões e levantassem questionamentos a respeito das temáticas propostas pelos textos lidos. Muitos contrastaram suas vidas com a vida de outras pessoas.

A partir das reflexões sobre os textos, o professor incentivou a escrita de um Memorial, que deveria conter os fatos mais marcantes na vida de cada aluno e suas perspectivas futuras.

Retomando as observações das atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, Geografia e História em sala de jovens e adultos do Ensino Médio, a interação ocorrida nessa sala de aula proporcionou a observação de diversas atividades utilizadas pelos professores com diferentes suportes e gêneros selecionados para o envolvimento com a leitura.

O envolvimento com a leitura ficou evidenciado como uma habilidade significativa dos professores ao criarem condições para que a leitura fosse estimulada e para que os alunos a utilizassem nas situações de diálogo.

A porcentagem das aulas com atividades de compreensão, interpretação e extrapolação nas trinta e nove aulas observadas de Língua Portuguesa foi de 77%, em comparação com as aulas de Geografia (88% de 14 aulas) e de História (100% de 14 aulas), que apontaram para um fator considerável, como a existência de um espaço para outras disciplinas também intervirem como mediadoras nas habilidades indispensáveis à construção de significados na leitura.

Considerando as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores dessas disciplinas, como base estratégica para engajar o leitor da condução do processo de leitura, apresentamos no quarto capítulo as atividades que foram selecionadas para análise das estratégias de ensino, utilizadas durante as duas etapas da coleta de dados.

CAPÍTULO IV

DAS ATIVIDADES DE LEITURA ÀS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, serão apresentadas as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores durante a observação das aulas de Língua Portuguesa, Geografia e História, em sala de jovens e adultos do Ensino

Médio, como recursos, ações que os professores utilizaram para propiciar aos alunos a construção dos sentidos dos textos.

Selecionamos para análise das estratégias do ensino de leitura duas situações de leitura de cada disciplina desenvolvidas durante as duas etapas de coleta de dados.

Nesse sentido, valendo-se dos pressupostos teóricos de Kato (1995), Kleiman (1993;1995), Solé (1998) e Soares (1994; 1995; 2002) a respeito das concepções de “estratégias de leitura”, os dados procurarão analisar as estratégias do ensino de leitura utilizadas *antes, durante e depois* da leitura desenvolvida pelos professores das disciplinas citadas.

4.1 Estratégias do ensino de leitura utilizadas na 1ª etapa/2003

Na primeira etapa, selecionamos a aula em que foi utilizado o texto “O traje”, de Lya Luft, desenvolvido na 20ª aula observada de Língua Portuguesa. Na disciplina de Geografia, selecionamos a 9ª aula, em que o professor explorou a capa do livro didático, e para a disciplina de História, foi selecionada a 4ª aula observada em que o professor antecipou oralmente a leitura do texto “O poder Absolutista”, contido no livro didático.

4.1.1 Episódios da 20ª aula de Língua Portuguesa

Dentre as atividades de leitura desenvolvidas durante a 1ª etapa/2003 nas aulas de Português, selecionamos para a análise das estratégias do ensino de leitura, o texto “O traje”, de Lya Luft, retirado de um livro didático de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, do qual não havia referências bibliográficas e que foi vinculado à 20ª aula observada como material didático.

A seleção desse texto se deveu ao fato de ter sido desenvolvido pela professora com a intenção de propiciar a interação leitor X texto e ampliar o conhecimento dos alunos por meio da construção de “novos” conceitos sobre a linguagem.

- 18:40 h** *(Inicia a aula e a professora distribui os textos, em formato de apostila, aos alunos)*
 (...)
- 18:46 h** **Prof.:** Gente, hoje nós vamos trabalhar com o texto “O Traje”. Vamos lá!
(A professora lê a introdução preditiva do texto em voz alta:)
 Todos percebem o valor da linguagem que utilizam?
 Pode-se comparar linguagem a roupas?
 É aceitável descuidar-se na escrita?
- 18:46:30 h** **Prof.:** Alguém gostaria de continuar a leitura?

Antes de iniciar a leitura do texto “O Traje”, a professora fez uma leitura preditiva sobre o tema, ao ler em voz alta as questões que introduzem o texto principal (“*Todos percebem o valor da linguagem que utilizam? (...) É aceitável descuidar-se na escrita?*”). Imediatamente, após 30 segundos, ela perguntou se algum aluno gostaria de continuar a sua leitura. Como nenhum aluno respondeu, seu olhar percorreu toda a sala durante outros 30 segundos à procura de alguém.

Antes que ela solicitasse algum aluno, Aparecida se ofereceu para continuar a leitura. Nesse momento, a interação leitor X texto, com a mediação da professora (através do olhar) foi ativada, quando a aluna se ateuve à atividade da leitura do texto lido em voz alta:

- 18:47h** **Aluna:** Eu, professora!
(Esta aluna está sentada no meio da sala, toma o turno da leitura em voz alta e sozinha, lê o texto até o final.)
- O Traje**
- Nunca nos lembramos desse nosso traje**
- cotidiano
 se
 melhorar,
 5
- que é a linguagem. Muitos a usam como trapos, mas, tomassem consciência disso, ligeiro tratariam de caprichar, conseguir uma vestimenta mais adequada. Por que será que somos displicentes com esse instrumento tão nosso, o que mais empregamos, aquele que até crianças e analfabetos manejam a vida inteira?
- 10 Talvez nos tenhamos acostumado demais com ele. É demasiadamente nosso como um braço, um olho, e nunca chegamos a nos dar realmente conta de que esse braço é meio curto, o olho meio vesgo, ou míope...
- 15 Não falo na linguagem oral, nessa comunicação

menor
essa
doutor
20
sim
25
agora
“acento,
mestres: lá
os
estudantes,
Mas,
não
colocada
1978)

espontânea que obedece a leis próprias, que vão
esforço à coerção social. Falo na linguagem escrita,
que os analfabetos não manejam, mas que muito
esgrime como se não soubesse além da cartilha...
Nem precisamos procurar os mais ignorantes.
Abre-se jornal, abre-se revista (de cultura também
senhores!) e os monstros nos saltam aos olhos.
Pontuação? Ninguém sabe. Vírgulas parecem
derramadas pela página por algum duende maluco,
que quisesse brincar de fazer frases ambíguas,
pensamentos tortos, expressões esmolambadas.
Verbos? “Detei-vos”, “Intervido”, “mantesse”, são
mimos constantes. Não há sujeito que concorde com
verbo numa página de fio a pavio. Lá pelas tantas um
ouvido deseducado, um escriba relaxado solta as
maiores heresias.
E a ortografia? Acreditem ou não, ainda
ouço universitários e professores afirmando que
para mim, não existe mais”!
Pobres alunos de tão desanimados ou iludidos
vêm as crianças para casa trocando acentos como
bêbados trocam pernas. Todas essas pessoas:
professores, jornalistas, público de cuecas ou trapos.
olhe lá, a linguagem escrita de muita gente boa por aí
vai além duma tanguinha de Adão, e muito mal
...deixa à mostra um bom pedaço de vergonha.

(Lya Luft. *Matéria do Cotidiano*. Porto Alegre, Grafosul/IELRS,
1978)

A maioria, inclusive a professora, acompanhou a leitura feita pela aluna, silenciosamente. Uns 30 % dos alunos só ouviram e outros 10% cochilaram. Ao término da leitura, a professora solicitou aos alunos que fizessem os exercícios do estudo de texto, enquanto ia à biblioteca buscar alguns dicionários que serviriam para consulta dos exercícios propostos a propósito do texto:

18:50 h **Prof.:** Agora, gente, é para fazer os exercícios de Estudo de texto, está bem? Enquanto vocês fazem os exercícios, eu vou à biblioteca buscar alguns dicionários.

18:51 h (A professora sai da sala.).

Após determinar a tarefa aos alunos, a professora saiu da sala e foi à biblioteca. Alguns alunos, 30% da turma, começaram a fazer os exercícios de

Estudo de Texto:

Estudo do texto.

1. Entre parênteses, há dois sinônimos para cada palavra do texto. Sublinhe-os.

- cotidiano (linha 2): (diário, eventual, habitual)
- displicentes (6): (desleixados, negligentes, cuidadosos)
- manejam (8): (empregam, utilizam, envolvem)
- espontânea (16): (artificial, comum, natural)
- coerção (17): (liberdade, coação, controle)
- esgrime (19): (maneja, briga, utiliza)
- duende (26): (fantasma, assombração, professor)
- ambíguas (27): (precisas, dúbias, confusas)
- esmolambadas (28): (diferentes, esfarrapadas, rotas)
- mimos (30): (primores, oferendas, erros)
- escriba (32): (escrevinhador, aluno, mau escritor)
- heresias (33): (disparates, contra-sensos, verdades)

Durante a realização dos exercícios, alguns alunos, dentre aqueles 30% que faziam as atividades propostas na questão nº 1, sublinharam determinadas palavras e, sem a mediação da professora (ela estava ausente na sala, porque tinha ido à biblioteca), eles mesmos apagaram o que tinham grifado, porque a leitura lhes permitiu elaborar um significado coerente para alguns deles que, interagindo entre si, um aluno influenciava o outro, construindo estratégias para a negociação de sentidos. Dando continuidade aos exercícios propostos:

- 2. O que significa a expressão “de fio a pavio”?
- 3. O que é utilizar a linguagem como trapos?

Para responderem às questões nº 2 e nº 3, outros alunos tinham problemas na compreensão das expressões grifadas (grifos nossos), nas relações que estabeleciam entre as expressões do aspecto global do texto e seu conhecimento prévio.

As questões seguintes, em especial as de nº 4 e nº 8, exigiram dos alunos uma compreensão global do texto. Alguns alunos elaboravam pequenas respostas e outros tantos nem as respondiam, deixando para respondê-las durante a correção dos exercícios que seria feita pela professora, posteriormente.

4. O que a autora quer dizer com “... muito doutor esgrime (a escrita) como se não soubesse além da cartilha...”
5. Quem são “os monstros” (que) nos saltam aos olhos?
6. Por que nunca nos lembramos desse traje cotidiano que é a linguagem?
7. Logo no início do texto, a autora dá um motivo pelo qual as pessoas não melhoram sua linguagem.
Que motivo é esse?
8. Como a autora vê a linguagem oral?

Durante o período de ausência da professora, a atividade teve seqüência dentro dos padrões possíveis. 70% dos alunos desenvolveram outras tarefas: alguns faziam exercícios de Matemática, liam revista de moda, conversavam em grupo, cochilavam, caminhavam pela sala; enquanto outros, cerca de 30% dos alunos, continuavam fazendo os exercícios propostos pela professora:

9. Transcreva três ou mais comparações utilizadas no texto.
10. Você também acha que a linguagem é como um traje, e que o mau uso desse traje envergonha e pode passar uma imagem falsa da pessoa? Justifique sua resposta.
11. Que causas você indicaria para as dificuldades na linguagem escrita?
12. Assinale as frases que estão de acordo com o texto e que poderiam resumir-lo:
 As pessoas descuidam da linguagem porque não percebem todo o seu valor;
 A linguagem falada é mais espontânea do que a escrita, admitindo formas mais descuidadas;
 O descuido com a linguagem aparece em todas as classes sociais e em todos os níveis de escolaridade;
 As pessoas se preocupam mais com a roupa do que com a linguagem que usam.

Alguns alunos fizeram a interpretação individualmente ou em pequenos grupos, quando a partir da leitura levaram em conta as perguntas formuladas, procurando encontrar suas respostas. Embora tenha havido um planejamento de “ensino” para a leitura - o de assumir o planejamento do livro didático – os poucos alunos que respondiam às questões, construíram estratégias que orientaram a leitura para atender as suas necessidades naquele momento: levantaram dúvidas, formularam hipóteses e construíram interpretações a partir de conhecimentos prévios próprios. Vinte e cinco minutos após sua saída, a professora retornou à sala de aula e solicitou aos alunos que continuassem a realização dos exercícios em casa, afirmando pretender corrigi-los na próxima aula :

19:20 h (A professora retorna à sala de aula)

Prof.: Ih, gente, não vai dar tempo para corrigir. Terminem os exercícios em casa. Vamos corrigi-los na próxima aula, está bem? (Termina a aula)

Antes do término da aula, a maioria dos alunos já havia guardado a apostila de Língua Portuguesa.

Considerando estratégias de leitura como destreza, habilidades que envolvem objetivos a serem realizados para a construção de significados (Kleiman, 1996 e Solé, 1998), observemos os recursos e ações utilizados pela professora ao abordar o texto “O traje”, trabalhado na 20ª aula de Língua Portuguesa, como estratégias de ensino:

1. distribuição da apostila aos alunos;
2. leitura em voz alta das questões que antecederam o texto principal ao fazer a introdução preditiva do tema estudado.
3. estímulo à leitura individual do texto principal e em voz alta.
4. solicitação da realização das atividades de Estudo de texto com questões sobre vocabulário, compreensão e de interpretação.

A professora de Língua Portuguesa, ao escolher o texto com atividades para responder e corrigir questões com os mesmos pressupostos e propostas de exercícios contidos em livros didáticos, predeterminou suas ações entre a proposta de ensino exercida pelo texto “O traje” e as utilizadas por ela em sala de aula. A estrutura da aula e a condução das atividades propostas pelo texto didático facilitaram o encaminhamento do trabalho da professora.

Kleiman (1996, p. 158) aponta que *a exposição repetida ao texto didático, produto de concepção e de mecanismo de estruturação simplificante, leva o escolar à formação de um esquema estereotipado deste tipo de texto, que orienta rigidamente os processos envolvidos na compreensão. A proposta do livro didático assumiu uma certa “autonomia” em relação à professora e à responsabilidade de formar o aluno-leitor, levando a professora a buscar estratégias de facilitação da sua atividade docente – transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas, exercícios e até mesmo a tarefa de corrigi-los*¹³.

¹³ A correção dos exercícios aconteceu durante a 24ª aula, com duração de cinquenta minutos. A professora iniciou a aula lendo a introdução preditiva do texto “O Traje” e em seguida solicitou um aluno para fazer a leitura oral do texto. Logo após a leitura do aluno, a professora prosseguiu a aula iniciando a correção do exercício nº 1 do Estudo de Texto. Nessa aula, a professora trouxe uns dicionários e, à medida que algumas dúvidas iam surgindo sobre o vocabulário, ela e os alunos consultavam os dicionários. As questões de interpretação foram corrigidas pela professora: ela lia as perguntas em voz alta e ela mesma as respondia, baseando-se nas respostas contidas na folha impressa que estava em seu poder. Cerca de 60% dos alunos não apresentaram os exercícios feitos. 20% dos alunos alegaram ter esquecido a apostila em casa e os 20% dos alunos restantes apresentaram os exercícios incompletos. A professora aceitou os argumentos dos alunos e permitiu que eles copiassem as respostas dos exercícios que eram ditadas por ela.

Contudo, quando havia dificuldades de alguns alunos para centrar-se nos aspectos importantes do texto às perguntas formuladas, a professora era solicitada, e sua presença se fazia importante naqueles momentos. Era como se aqueles alunos se sentissem seguros diante da professora quando interagem entre si para a reconstrução de informações e negociação de sentidos.

Avaliando as expectativas dos alunos no contexto dessa aula, pode-se dizer *que elas são manifestações de uma expectativa mais geral sobre a consistência interna do texto didático, devido ao fato de a função deste ser apenas a transmissão de informação.* (Kleiman, 1996, p. 172).

Como instrumento para a aprendizagem, segundo Teberosky et al (2003, p. 30), *é necessário ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar a ler de maneira que as estratégias [do ensino de leitura] sejam postas a serviço de objetivos de aprendizagem.*

Ensinar a ler com compreensão é uma tarefa básica que se torna um compromisso da escola em nosso contexto social e, em especial, na educação de jovens e adultos. Ler para aprender necessita da utilização de conhecimentos prévios e da utilização de inferências para dar respostas às perguntas do texto e as do sujeito leitor, *uma ação sobre o produto da leitura que determine, todavia, um retorno ao texto* (Kato, 1995, p. 136).

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão de qualquer tipo de texto e em qualquer situação de leitura. E aqui não estamos nos referindo apenas à compreensão de textos destinados à leitura nas aulas de Língua Portuguesa, mas de todo e qualquer texto que o aluno lê em sala de aula, pois é o conhecimento construído que lhe permite fazer as inferências necessárias para recriar os sentidos do texto. E as inferências que se dão em decorrência do conhecimento de mundo fazem parte de um processo inconsciente do leitor proficiente.

4.1.2 Episódios da 9ª aula de Geografia

Dentre os procedimentos adotados pelo professor para desenvolver as atividades em sala de aula de Geografia durante a 1ª etapa/2003, um chamou mais a atenção para os objetivos da pesquisa: a apresentação do livro didático de Geografia¹⁴ aos alunos. As estratégias do ensino de leitura utilizadas pelo professor foram trabalhadas através da contextualização da capa do livro. Considerando a contextualização como referência a uma teoria da interpretação, Gumperz (1992), salienta que *o contexto é interpretado como uma propriedade de 'mão dupla', no sentido de que o uso lingüístico tanto reflete como produz contextos.*

Selecionamos, para essa perspectiva de análise, as estratégias do ensino de leitura que estão salientadas em três momentos dos primeiros 15 minutos (de um total de 45 minutos) da 9ª aula observada, na qual o professor iniciou o trabalho com o livro didático de Geografia, fazendo uma leitura lingüística e extralingüística da capa.

20:30 h	<i>(O professor distribui o livro didático de Geografia. Os alunos têm contato com o livro pela primeira vez.)</i>
20:32 h	<i>(O professor se posiciona no centro da sala, está com o livro nas mãos, de frente para os alunos, e recomeça a sua aula.)</i>
20:33 h	Prof.: Hoje vamos trabalhar com uma nova linguagem: o livro didático de Geografia. Vamos começar a ler a capa dele, que é um grande texto...pela própria capa dele... e que faz parte da Coleção Nova Geração, é elaborado por duas autoras, Mirian & Miriam. Elas aproveitaram tudo, não é?

O professor iniciou a aula dizendo que usariam “uma nova linguagem”, que era o livro didático de Geografia. Ele se utilizou dessa “nova” expressão e levou os alunos a criarem expectativas para a compreensão dessa “nova linguagem”. Esse primeiro momento esteve caracterizado através do conhecimento de mundo que o professor e alunos foram (re)construindo. Na continuidade da aula, o professor incentivou os alunos a analisarem aspectos da capa do livro e a refletirem sobre ela (*Vamos começar a ler a capa dele, que é um grande texto...*) e identificou a editora e as autoras do livro didático.

¹⁴ MÉDICI, Miriam de Cássia. *Geografia e globalização econômica*. Ensino médio. 1ª.ed. São Paulo: Nova geração, 1999 (Coleção Nova Geração)

No segundo momento, o professor desenvolveu estratégias de abordagem à capa. Esse momento esteve caracterizado pela ativação e pela utilização das marcas verbais e não-verbais contidas na capa, através das quais o professor demonstrou o seu conhecimento globalizado e seus objetivos, necessários ao desenvolvimento da leitura das imagens, sócio-historicamente, caracterizadas, propostas pelas autoras e pela superposição dessas propostas, feitas pelo professor. Percebeu-se uma preocupação do professor em deixar claras para os alunos “outras” possibilidades de leituras:

20:35 h

Prof.: A capa do livro é cheia de episódios geográficos, históricos que as autoras abordam. O centro, aqui... o tema deste volume qual é? É... A Globalização Econômica. Então o que elas mostram aí? Nesta foto...grandona? De quê é? O porto, não é? O cais do porto.

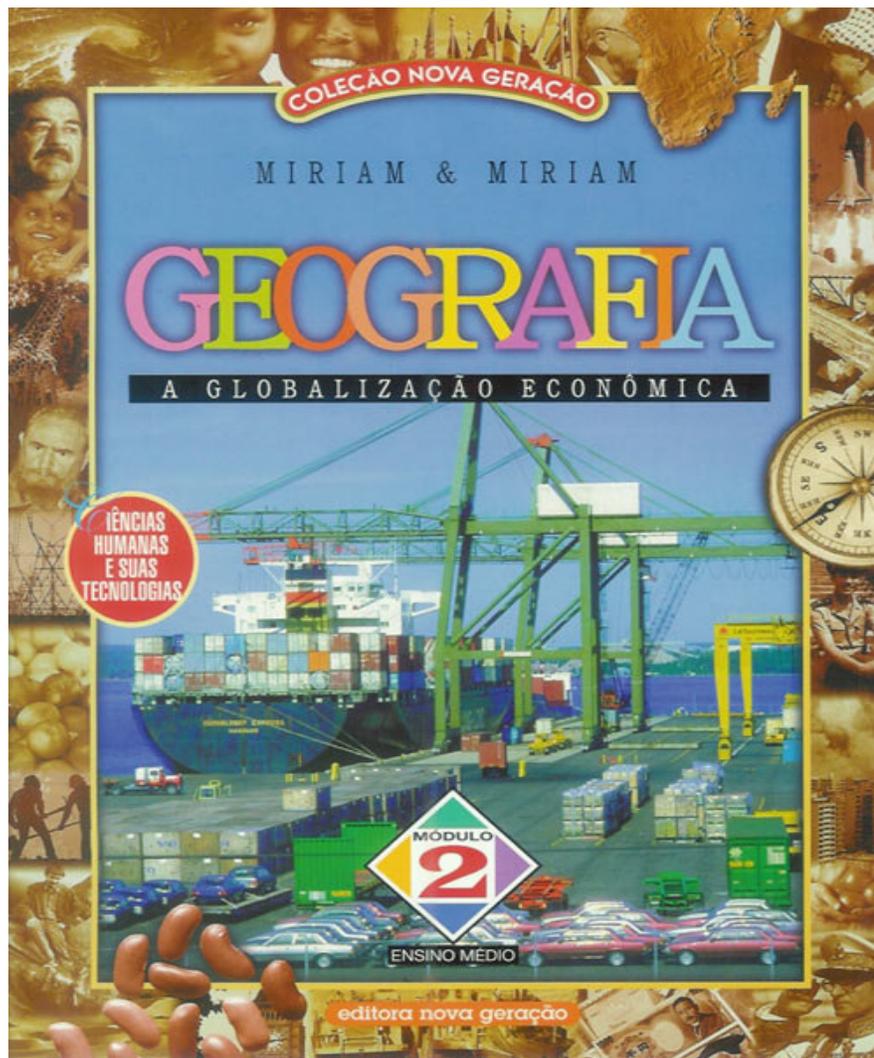


FIGURA 1: Livro didático de Geografia

Fonte: Caderno de

Campo, 1ª etapa/2003

A contextualização se efetivou através das pistas cotextuais¹⁵, marcas no interior do texto **verbal** que contribuíram para se compreender outras (*o centro aqui... o tema deste volume é: Globalização Econômica*) e contextuais, que determinaram a interpretação de significados. A identificação do tema “Globalização” foi antecipada pelo professor, a partir da menção da foto do “cais do porto”.

Com o objetivo de criar expectativas nos alunos para a compreensão da “nova linguagem” que a introdução do livro didático de Geografia proporcionaria, o professor, ao utilizar as estratégias de abordagem à capa do livro didático, indicou traços da intertextualidade associados ao conhecimento de mundo dos alunos, relacionado a outros textos: televisivos ou de jornais e revistas, por exemplo. A intertextualidade é um importante fator de coerência, *na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos [verbais e/ou não-verbais]* (Koch & Travaglia, 1989). Segundo os autores, a intertextualidade é um tipo de estratégia importante para se atingir a compreensão do texto.

Costa Val (1994, p. 15) ainda salienta que a *intertextualidade concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)*. A leitura da capa do livro didático fez sentido quando entendida em relação a outros textos verbais e não-verbais implícitos nela, que funcionaram como seu contexto:

- | | |
|-------------------|---|
| 20:36 h | Prof.: Por que vocês acham que elas colocaram esta fotografia falando de Globalização? |
| 20:36:30 h | Aluno 1: Pode ser que é por causa do comércio? |
| 20:36:50 h | Prof.: Comércio. Não é isso? Não é? Olha lá: um navio lotado de <i>containers</i> , embalados aí, para transportar alguma coisa... olha que tamanho! |

¹⁵ A reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo. Segundo Kleiman (1995, p. 45) a materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto lingüísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal. Nesse processo, o leitor se apóia tanto em elementos extralingüísticos, bem como em elementos lingüísticos. O componente *contextual* ou extralingüístico que define prioritariamente o que é considerado texto pelo leitor e o componente *cotextual* que define as relações e propriedades internas do texto, sob o ponto de vista do processamento dos elementos desse componente pelo leitor.

Ao orientar os alunos a predizer, a presumir e a inferir a partir da pergunta (*Por que vocês acham que elas colocaram esta fotografia falando de Globalização?*),

o objetivo do professor voltou-se para a construção de significados da leitura compartilhada da capa.

Através da leitura compartilhada, pôde-se constatar que o aluno elaborou uma pergunta (*Pode ser que é por causa do comércio?*) e a leitura que ele fez, através da fotografia impressa na capa, permitiu respondê-la, o que significa autodirecionar sua leitura. O professor exerceu uma função de mediador que garantiu o elo entre as construções realizadas pelo aluno e as construções feitas através das imagens da capa do livro. O conhecimento de A1 sintetizou o modo como a construção de significado se realizara neste momento. A hipótese levantada por A1 foi baseada na interpretação construída pelo professor e pela bagagem de conhecimento prévio do aluno.

Nesse contexto, as tarefas de leitura compartilhada, segundo Solé, (1998:117) *devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos.*

20:37 h **Prof.** Então, estão vendo como tudo tem um porquê... tudo tem a ver uma coisa com a outra. Até as bordas do livro, olhem! Começando por aqui, do canto direito, no sentido horário, o primeiro desenho que está perto do nome “Coleção Nova Geração” tem um “pedaço” aqui! E o que vocês acham que é isso aqui?

20:37:30 h **Aluno 1:** África.

20:38 h **Prof.:** Isso! Um pedaço da África. A porção sul do continente africano, não é isso? Como há uma ilha do lado de cá, a Madagascar.

A proposta do professor para a exploração dos recursos, ao promover a ativação das pistas textuais que levaram à construção da resposta dada por A1, foi constitutiva de significados. A1 utilizou seu conhecimento de mundo e sua leitura do texto, simultaneamente, na tentativa de construir uma interpretação. A estratégia do professor pareceu valer-se de perguntas didáticas pelas quais A1 teve a oportunidade de recorrer aos conhecimentos das aulas anteriores e às experiências partilhadas com a turma.

20:39 h **Prof.:** Agora, passando aí, bem na “quininha”, tem um retrato de um cara de turbante xadrez. Vocês se lembram de alguma coisa? Já o viram em algum lugar?

20:39:30 h	Aluno 1: É o Saddam.
20:40 h	Prof.: Não...
20:40:30 h	Aluno 2: ...O Yasser Arafat.
20:41 h	Prof.: O Yasser Arafat, não é? Da Organização para a Libertação da Palestina, da OLP. Esse turbante tem um significado todo especial para ele, não é?... tipo uma Questão cultural. Abaixo do Arafat tem o quê?
20:41:30 h	Aluno 3: A nave Apolo.
20:42 h	Prof.: Não, Apolo não... mais recente...!
20:42:30 h	Aluno 1: Discovery?
20:43 h	Prof.: Não...
20:43:30 h	Aluno 3: Ah! É o ônibus espacial Challenger?
20:44 h	Prof.: É, o ônibus espacial, não é isso? “Challengers e Columbias da vida”. O que dá para destacar, qual é? O que explodiu, não é? Dois já explodiram, não? Então o que significa isso? É a vida no espaço... não é?

O professor adotou um procedimento de ativação do conhecimento prévio dos alunos através de perguntas, (*Vocês se lembram de alguma coisa? Já o viram em algum lugar?*), instigando-os a formularem suas próprias hipóteses e a construírem interpretações (*É o Saddam? ...O Yasser Arafat?*) para obterem uma resposta através das possibilidades apontadas como pistas de contextualização.

O professor, ao avaliar e ao contribuir para a elaboração de novas hipóteses (*Não, Apolo não*) e relacionar a nova informação (... *mais recente...!*) ao conhecimento prévio dos alunos, possibilitou-lhes reformular suas hipóteses. (*Discovery? Não... Ah! É o ônibus espacial Challenger?*). Ao confirmar as hipóteses dos alunos (*É, o ônibus espacial, não é isso?*), esclareceu possíveis dúvidas (*O que dá para destacar, qual é? O que explodiu, não é?*) e sintetizou as idéias (*É, é o ônibus espacial, não é isso?... É a vida no espaço...não é?*), implícitas na leitura descritiva extralingüística sobre a capa do livro.

No terceiro e último momento, o professor solicitou que os alunos confrontassem as informações abordadas na capa do livro didático de Geografia às informações contidas no interior dele, na intenção de que confirmassem suas hipóteses sobre o que iria ser encontrado, baseando-se nas interpretações que foram construídas a partir da leitura realizada:

- 20:45 h** **Prof.:** Bem, agora¹⁶, cada um abra o seu livro e verifique se a leitura que fizemos da capa está coerente com os temas que estão dentro dele. Olha, esse livro é de vocês. Podem ler em casa, dentro do ônibus, no banheiro ou em qualquer outro lugar que quiserem... porque o livro é bem atualizado!
- 20:50 h** *(Termina a aula)*

O professor incentivou os alunos a fazerem uma leitura individual do livro, a fim de enriquecerem o “aprendizado” subentendido em sua última observação (... *porque o livro é bem atualizado!*). O professor pretendeu reinventar um espaço fora da sala de aula em que, eventualmente, os alunos pudessem fazer uma leitura produtiva e significativa.

Desde o início da aula referente à leitura da capa do livro, o professor utilizou as estratégias de ensino da leitura, pertinentes e consistentes com a interpretação de observação de um cenário político e globalizado: as pistas sobre as informações de episódios históricos e geográficos confirmaram as hipóteses iniciais que o “texto” sobre a globalização descreve. Os alunos processaram as informações conscientemente, uma vez que as marcas formais do texto foram compreendidas como objetos coerentes e significativos para a construção de significados.

O professor pareceu exemplificar uma perspectiva que permitiu aos alunos usar seu conhecimento prévio de mundo num contexto de aprendizagem construído pela leitura de antecipação e de predição do estudo de Geografia, através das propostas implícitas e explícitas na capa do livro didático.

Essa atividade em sala de aula, considerada como uma “nova linguagem” e como “um outro modelo de leitura”, foi propiciada pelo professor através da utilização de estratégias conscientes e criativas, assimiladas com espontaneidade pelos alunos. A leitura extralingüística e descritiva da capa focalizou o aspecto da intertextualidade e também da interdisciplinaridade. Os procedimentos adotados pelo professor conduziram os alunos a relacionar o tema “Globalização”, título impresso na capa, com temas desenvolvidos em outras disciplinas como, por

¹⁶ Nesse momento, cerca de 50% dos alunos já estavam com o livro aberto, folheando-o. Os outros 50% dos alunos seguiram a solicitação do professor enquanto ele caminhava pela sala com o livro didático nas mãos, incentivando-os a lerem o sumário, a folhearem o livro, a observarem as ilustrações contidas no conteúdo interno do livro, reafirmando que o livro lhes pertencia e que poderiam lê-lo em qualquer lugar. A aula terminou às 20 h 50 minutos.

exemplo, política, economia, ciências humanas e tecnologia, a partir de leituras de textos verbais e não-verbais, o que lhes permitiram construir funções para a leitura. Pôde-se perceber a antecipação de algumas hipóteses animadoras que responderam, em parte, a uma das expectativas do professor, que era a de fazer com que os alunos, ao se interessarem pela leitura, pudessem reconhecer outros textos constituídos de “novos” significados.

Após a abordagem da capa do livro didático de Geografia, desenvolvida nos dois primeiros momentos, preenchendo um espaço de 14 minutos da aula, os procedimentos adotados pelo professor compuseram-se dos seguintes recursos e ações como estratégias de ensino de leitura:

1. incentivo à análise e à reflexão sobre os aspectos da capa do livro didático de Geografia;
2. antecipação e predição do estudo de Geografia através das marcas verbais e não-verbais implícitas e explícitas na capa do livro didático;
3. ativação do conhecimento prévio dos alunos;
4. estímulo à formulação de hipóteses;
5. avaliação das hipóteses formuladas pelos alunos;
6. contribuição para a elaboração de novas hipóteses relacionando-as às informações dadas anteriormente pelos alunos;
7. provocação à reformulação de hipóteses;
8. confirmação das hipóteses reformuladas pelos alunos;
9. esclarecimento de possíveis dúvidas levantadas pelos alunos;
10. síntese das idéias compartilhadas.

O processamento das estratégias utilizadas pelo professor, essenciais à compreensão, deu condições para os alunos apreenderem as idéias gerais contidas na capa do livro didático, para fazerem uso de seu conhecimento prévio e para formularem hipóteses coerentes, através de uma *leitura descendente*. Segundo Kato (1995, p. 50), o *processamento descendente (top-down)* é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. Esse tipo de leitura levou os alunos do professor de Geografia a uma síntese global das idéias compartilhadas.

Em contrapartida, o professor pretendeu levar os alunos a utilizarem também o *processamento ascendente*, que faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Pareceu-nos, então, que o professor utilizou em sua aula, estratégias de ensino de leitura que buscaram contribuir efetivamente para a formação de sujeitos capazes de uma utilização autônoma de sua própria mente. De fato, a fim de proporcionar aos alunos um enriquecimento da competência textual para melhor utilização das pistas inferenciais exploradas através da abordagem da capa do livro didático, o professor utilizou mais duas outras estratégias do ensino de leitura, salientadas no terceiro e último momento/minuto da aula de Geografia:

11. estímulo ao confronto entre as informações abordadas através da capa do livro e ao conteúdo interno do livro didático de Geografia;
12. incentivo à leitura individual do livro didático de Geografia com o objetivo de reestruturação do conhecimento prévio e reflexão sobre o próprio saber.

Ao utilizar as duas últimas estratégias, o professor possibilitou aos alunos fazer um confronto entre a “leitura” da capa do livro didático e suas predições, facilitando a verificação através da leitura individual do livro, sem perderem de vista o global, o texto em sua totalidade. No confronto, os alunos poderiam exercer um processo de compreensão. De acordo com Kleiman, eles estariam *revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente*. Eles estariam, portanto, *utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipóteses* (1995, p. 43). Denominados como “leitores maduros”, os alunos poderiam usar, de forma adequada e no momento apropriado, os processos descendente e ascendente, complementarmente.

As estratégias do ensino de leitura de que o professor se valeu para a compreensão textual são consideradas como estratégias metacognitivas, pois, segundo Kleiman (1995, p. 35), *as diferentes maneiras de [se ensinar a] ler (para ter uma idéia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido*. O professor, nessa aula, construiu, junto com os alunos, os sentidos do texto e a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura.

4.1.3 Episódios da 4ª aula de História

O suporte utilizado nas atividades de leitura desenvolvidas, durante a 1ª etapa/2003 nas aulas de História, foi o livro didático¹⁷. Seleccionamos, para a análise das estratégias do ensino de leitura, utilizadas pelo professor, um episódio com duração de 15 minutos, ocorridos na 4ª aula observada, sobre uma antecipação da leitura do texto “O poder Absolutista”, contido no livro.

O professor iniciou essa aula resgatando a aula anterior, com a intenção de que os alunos relembressem o conteúdo estudado e interagissem para a construção da compreensão textual.

- 18:40 h** *(Inicia a aula. O professor, após fazer uma oração, abre o livro didático na página 16 e recapitula, rapidamente, o conteúdo estudado na aula anterior)*
- 18:42 h** **Prof.:** Na última aula nós estudamos sobre as características que vão ser comuns a qualquer Estado nacional. Não foi?
- 18:42:30 h** **Aluno 1:** ...aí, depois, você falou um pouco sobre o Absolutismo...
- 18:43 h** **Prof.:** Eu falei sobre o Absolutismo... vocês têm dúvida nisso? Ou em mais alguma coisa?
- 18:43:30 h** **Aluna 2:** Mercantilismo...
- 18:44 h** **Prof.:** Ah! Então, vamos lá... vou colocar o conceito aqui... que eu já discuti... vou colocar a dúvida de vocês... *(o professor escreve o conceito de “Mercantilismo” no quadro: Doutrina econômica que enfatizava a importância do comércio exterior para a economia de um país=interesse, lucro)*

O professor, após recapitular a aula anterior, preparou os alunos para o conteúdo a ser estudado, ativando o seu conhecimento prévio. Ao revisar última aula anterior, esclareceu a dúvida de A2 sobre “Mercantilismo”, identificando o interesse dessa aluna e de outros: *(vou colocar a dúvida de vocês.)*. A estratégia utilizada pelo professor – revisar a aula anterior – contribuiu para que os alunos compreendessem o tema estudado:

18:46 h **Prof.:** Foi isso aí, gente?

¹⁷ SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica Moderna e Contemporânea*. Ensino Médio. São Paulo: Nova Geração. 2001

18:46:30 h **Aluna 2:** Foi, professor, mas eu não tenho isso aí no meu caderno...e isso também está no texto que nós vamos ler agora?

18:47 h **Prof.:** Isso, exatamente isso...!

O professor reativou o conhecimento prévio dos alunos (*foi isso aí, gente?*).

Assim, quando A1 entendeu o significado da estratégia do professor (*e isso está no texto que vamos ler agora?*), o processo de desenvolvimento sobre a compreensão da leitura apenas começou, e o professor ampliou esse significado para que a compreensão permitisse aos alunos estabelecerem relações entre o conhecimento prévio e o contexto da aula (*Isso, exatamente isso!*). O objetivo do professor foi estimular desenvolvimento da memória dos alunos para que eles se prendessem à tarefa que iria ser desenvolvida:

18:47:30 h **Prof.:** Muito bem, agora vamos abrir o livro na pág.18 e fazer a leitura do texto “O Poder Absolutista”. O Absolutismo, como eu já falei para vocês... lembram-se daquele exemplo que eu dei do álcool absoluto, não é? E o que é o álcool absoluto? É aquele álcool forte, mais forte do que esse que a gente compra de 92%. Então... tem o mesmo sentido dessa palavra: absoluto. É como o rei com o seu poder... absoluto. Ele manda, pronto e acabou. Poder absoluto do rei é quando o rei tem poder “**to-tal**”. Então, o rei tem poder “**i-li-mi-ta-do**”.

O professor, ao ativar o conhecimento prévio e ao estimular a memória dos alunos, contribuiu para que houvesse compreensão daquilo que ouviam. (*lembram-se daquele exemplo que eu dei do álcool absoluto?... / Então... tem o mesmo sentido dessa palavra: absoluto*), introduzindo, em seguida, o tema (*Poder absoluto dos reis...*), o professor estabeleceu comparações entre seu conhecimento de mundo e o conhecimento prévio dos alunos, estimulando a memória através do estabelecimento de relações entre os elementos do texto e outros de um contexto mais amplo, fazendo com que refletissem sobre o que já sabiam. O professor, ao mesmo tempo em que deu as informações, formulou questões e ele mesmo as respondeu, na tentativa de traçar o fio condutor do tema estudado. Essa conversa introdutória fez com que os alunos ampliassem a compreensão a partir do termo explorado pelo professor:

18:48 h **Prof.:** Bom, isso é o poder absolutista que vai do séc.XVII ... e vai acontecer onde? Vai acontecer na Europa...com Luiz XIV, Luiz XV...! Mas vocês podem estar me perguntando: por quê, professor? Por que eles detinham esse poder? De onde vinha esse poder do rei? De onde vocês acham que vinha esse poder?

18:48:30 h (Há manifestações de alguns alunos, mas as palavras estão inaudíveis.)

Nesse momento, o professor direcionou as questões, a fim de que os alunos estabelecessem relações entre o que já sabiam (dado) sobre o conteúdo estudado em aulas anteriores e o que lhes foi oferecido como novo.

Valendo-se da ativação do conhecimento prévio sobre o assunto, o professor assumiu o papel de perguntador e formulou outras questões, com a intenção de realçar a compreensão referente ao conteúdo da aula (... *por quê, professor? Por que eles detinham esse poder?...*). Ao identificarem a intenção do professor, os alunos começaram a construir significados, manifestando suas opiniões, que não puderam ser transcritas, devido a um pequeno tumulto ocorrido durante as suas manifestações.

Em seguida, o professor sugeriu a construção de um cenário imaginário, na tentativa de conduzir o foco ao século XVI e à compreensão do texto, organizado a partir de uma lógica temporal:

18:50 h **Prof.:** Bom, a partir de agora entramos numa cápsula do tempo e retornamos lá... no século XVI. Todo mundo aqui está no século XVI agora... , ao trono do rei... que vai entrar daqui a pouco... e nós vamos reverenciá-lo. O que faz com que nós ajoelhemos diante do rei? O rei vai entrar daqui a pouco e como estamos fazendo essa viagem ao século XVI, todos nós vamos ajoelhar, para vê-lo passar...

A organização interna do texto oral ofereceu algumas pistas que permitiram aos alunos estabelecer uma construção de significados (*Todo mundo aqui está no século XVI agora... ao trono do rei... que vai entrar daqui a pouco... e nós vamos reverenciá-lo...*), explorando o imaginário e estimulando os conhecimentos prévios:

18:51 h **Prof.:** Bem, mas não estamos muito longe disso não... vamos nos lembrar lá da Colônia, quando o Imperador veio para o Brasil, todos tinham que beijar a sua mão..., era uma cerimônia ... fantástica! Todo mundo fazia filas quilométricas... para beijar a mão do rei! Então, essa relação com o rei nos sugere alguma coisa? Havia um grande respeito e uma hierarquia naquele negócio de todo mundo beijar a mão do rei e da rainha. Mas isso nasceu como? Alguém já pensou nisso?

18:52 h **A2:** Respeito à autoridade...

18:52:30 h **Prof.:** É..., por respeito a essa autoridade, isso nasce... de um grupo de intelectuais que vai pensar na sociedade... É que nem hoje..., os intelectuais que pensam a questão da nação, da construção de uma nação..., eles pensam à

sua maneira, não pensam? O rei tem que ter o poder absoluto para conseguir acabar com as brigas entre senhores ...e entre aqueles conflitos que eu já expliquei na última aula. Está claro, gente?

O professor, ao estimular os conhecimentos prévios, (*Bem, mas não estamos muito longe disso não...vamos lembrar lá da colônia...*) esclareceu (...*Havia um grande respeito e uma hierarquia naquele negócio de todo mundo beijar a mão do rei e da rainha.*), perguntou (*Mas isso nasceu como? Alguém já pensou nisso?*), na tentativa de o aluno formular hipóteses (*Respeito à autoridade...*), relacionando o conhecimento prévio do aluno às informações do professor e do assunto estudado (*É ...por respeito a essa autoridade, isso nasce... de um grupo de intelectuais que vai pensar na sociedade...*).

O professor comparou contextos (*é que nem hoje... os intelectuais que pensam a questão da nação, da construção de uma nação... eles pensam à sua maneira, não pensam?*), trazendo-os para próximo da experiência dos alunos, favorecendo a compreensão e, em seguida, recapitulou a aula anterior (...*aqueles conflitos que eu já expliquei na última aula.*).

18:53 h **Prof.:** Aqui (*o professor aponta para a palavra “senhores” escrita no quadro*) estavam em conflitos e para resolver esses conflitos, os intelectuais vão, então lançar mão da custódia do rei, que tem o poder absoluto... total. Deu para entender? Está claro? Então, o que é o Poder Absolutista? É o poder ilimitado do rei. O rei vai ter poder “**i-li-mi-ta-do**”.

Para estabelecer uma interação através dos significados construídos, o professor elaborou um resumo do conteúdo, identificando a idéia principal do texto a ser estudado (O Absolutismo) e seus detalhes secundários, ao retomar o assunto do início da aula (*Então, o que é O Poder Absolutista? É o poder ilimitado do rei. O rei vai ter poder **i-li-mi-ta-do***):

18:54 h **Prof.:** Bom... acabamos de fazer a leitura do texto “O poder absolutista” da página 18 do nosso livro. Abram o livro aí ...e se der tempo, leiam o texto..., terão uma interpretação complementar daquilo que estudamos hoje. Depois, façam os exercícios.

(Tumulto na sala. Os alunos são convidados para assistirem a um espetáculo que será apresentado no auditório. Termina a aula.)

O professor, ao terminar a sua exposição, adotou o procedimento de deixar por conta dos alunos a decisão de ler ou não o texto da página 18 contido no livro

didático (*Abram o livro aí... e, se der tempo, leiam o texto...*) e definiu seu objetivo para aquela leitura, que foi o de fazer com que os alunos compreendessem e interpretassem um texto oralmente, estimulando-os a fazerem uma leitura (*...terão uma interpretação complementar daquilo que estudamos hoje*). Em seguida, solicitou que fizessem os exercícios propostos, que não foi possível observar, haja vista o término da aula.

O professor de História, ao iniciar as atividades de leitura, utilizou estratégias de ensino de leitura que tinham como objetivo a ativação do conhecimento prévio dos alunos: recapitulou a aula anterior e estimulou a memória dos alunos, na intenção de levantarem hipóteses sobre o conteúdo a ser estudado, abrindo caminhos para a compreensão.

Para a leitura do texto sobre “O Poder Absolutista”, desenvolvida na 4^a aula observada, o professor levou em conta a estrutura do texto narrativo, ao construir um cenário imaginário, estabelecendo comparações com o mundo real, que forneceram pistas para a construção de significados dos diversos momentos do tempo real da história. Assim, o professor realizou os seguintes recursos e ações como estratégias de ensino de leitura:

1. apresentação da aula com uma breve recapitulação anterior, preparando os alunos para o conteúdo a ser estudado e ativando o conhecimento prévio;
2. esclarecimentos de dúvidas sobre o conteúdo anteriormente estudado;
3. reativação dos conhecimentos prévios;
4. estímulo ao desenvolvimento da memória;
5. estabelecimento de comparações entre o seu conhecimento de mundo e o conhecimento prévio dos alunos;
6. formulação de questões a fim de dar possibilidades aos alunos de estabelecer relações entre o que já sabiam sobre o conteúdo estudado em aulas anteriores e o que lhes foi oferecido como novo;
7. reformulação de questões;
8. construção de um cenário imaginário do contexto estudado;
9. exploração do imaginário, estimulando os conhecimentos prévios, esclarecendo dúvidas e levantando questões na tentativa de o aluno formular hipóteses;

10. comparação de contextos;
11. recapitulação da aula anterior;
12. resumo da exposição do conteúdo estudado;
13. estímulo à leitura do texto contido no livro didático;
14. solicitação de realização dos exercícios propostos pelo texto didático.

O desenvolvimento dessas estratégias requereu do professor um trabalho cuidadoso e sistemático e, ainda, muita sensibilidade ao ritmo de aprendizagens dos seus alunos, fatos que facilitaram a construção de significados e favoreceram a reflexão e o acesso às informações necessárias à compreensão textual. Os alunos participaram das atividades nas quais puderam vê-las em ação e, com a mediação do professor, utilizaram-nas de modo interativo. Durante esse processo, o professor e os educandos construíram uma situação de interação que sustentou a compreensão do texto. Nesta perspectiva, afirma Tardif,

Os conhecimentos anteriores de um leitor são preponderantes no tratamento da informação dum texto e é a partir deles que reconstrói o sentido do texto ou que satisfaz o imaginário. Para que o aluno possa tornar-se um leitor competente e autônomo, o professor deve mostrar-lhe não só como tornar disponíveis os seus conhecimentos, mas igualmente como os reutilizar para construir ativamente o sentido do texto ou para responder às necessidades do seu imaginário. (TARDIF, 1992, p. 30)

A leitura antecipada do texto fez ocorrer ações cognitivas, porque a maioria dos alunos tratou as estratégias utilizadas pelo professor como determinantes para a compreensão textual. A utilização dos conhecimentos prévios juntou-se à utilização de estratégias metacognitivas, que, de acordo com Kato (1995, p. 104), são *empregadas com o propósito de memorização ou de aprendizagem*.

A exploração das estratégias metacognitivas incluiu, além da leitura visível, a leitura do que não estava visível, uma vez que o professor formulou questões que auxiliaram o aluno a compreender, agir e representar a realidade de outra maneira.

Nesse sentido, a produção do conhecimento e do raciocínio histórico teve como objetivos desenvolver capacidades relacionadas à sua construção.

O desenvolvimento das atividades levou os alunos a utilizarem as estratégias de leitura necessárias para uma ação eficiente e se tornassem produtores de sentido desse e de outros textos. O professor, ao solicitar que fizessem uma leitura autônoma do texto impresso no livro didático de História, para uma interpretação

complementar do texto oral, previamente desenvolvido em sala de aula, favoreceu a busca de novos significados, utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura ou releituras que se lhe fizessem necessárias para uma melhor compreensão.

4.2 Estratégias do ensino de leitura utilizadas em outubro/2003

Os professores utilizaram alguns procedimentos predeterminados para o desenvolvimento das atividades de leitura nessa etapa da pesquisa. Geralmente, organizados em pequenos grupos, os alunos e professores iniciavam os debates, partindo de exercícios de reflexão sobre um tema proposto.

Os alunos, ao se depararem com metodologias de trabalho diferenciadas daquelas com as quais estavam acostumados, da variedade de textos que lhes foram apresentados e da maneira como foram conduzidas as atividades pelos professores, manifestaram interesse e colaboração nos trabalhos apresentados.

As propostas de atividades com exercícios escritos complementares à interpretação dos textos lidos, construídos ao longo dos debates, foram realizadas pelos professores como uma atividade cotidiana de sala de aula, porém transpareciam em suas ações um maior zelo para desenvolverem aqueles trabalhos.

Nessa segunda etapa da coleta de dados, selecionamos a letra da música “Tocando em frente”, de Almir Sater, explorada nas duas primeiras aulas de Língua Portuguesa. Na disciplina de Geografia, selecionamos alguns episódios ocorridos durante as duas primeiras aulas, realizadas no laboratório de Informática, e, para a disciplina de História, foi selecionado o poema “Para você me educar” (sem referências bibliográficas), utilizado na 3ª aula observada.

4.2.1 Episódios das 1ª e 2ª aulas de Língua Portuguesa

Para a análise das estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de aula de Português, durante a aplicação do Diagnóstico Participativo, selecionamos as duas primeiras aulas que iniciaram o 2º ano letivo em outubro/2003. A professora

explorou a compreensão textual da letra da música “Tocando em frente”, de Almir Sater, com o objetivo de “*Provocar situações para o exercício da leitura (compreensão e extrapolação) da oralidade e da escrita*”.

19:00 h **Prof.:** Gente, o objetivo deste Diagnóstico é explorar a temática “Essência humana” e a área de Português vai trabalhar a relação “Princípios e valores, projeto de vida e espiritualidade”, através de diversas atividades propostas por textos, músicas e vídeos, jornais e/ou revistas. Hoje, começaremos pela análise da música “Tocando em frente”. A Rosana está conosco novamente, porque ela estará acompanhando o desenvolvimento deste projeto aqui, nesta turma de 2º ano, está bem?

A professora iniciou sua aula com explicações sobre as propostas do projeto denominado “Diagnóstico Participativo”. Logo após, distribuiu o texto que continha a letra da música “Tocando em Frente”, de Almir Sater. Ligou o aparelho de som e colocou o CD para tocar:

Tocando em frente – Almir Sater

Ando devagar Porque já tive pressa Levo esse sorriso Porque já chorei demais	O sabor das massas e das maçãs
Hoje me sinto mais forte Mais feliz quem sabe Só levo a certeza De que muito pouco eu sei Eu nada sei	É preciso amor pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir
Conhecer as manhas e as manhãs O sabor das massas e das maçãs	Todo mundo ama um dia Todo mundo chora um dia A gente chega E outro vai embora
É preciso amor pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir	Cada um de nós Compõe a sua história Cada um de si carrega o dom ser capaz De ser feliz
Penso que cumprir a vida Seja simplesmente	Conhecer as manhas e as manhãs O sabor das massas e das maçãs
Compreender a marcha Ir tocando em frente	É preciso paz pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir
Como um velho boiadeiro Levando a boiada Eu vou tocando os dias Pela longa estrada Eu vou Estrada eu sou	Cada um de nós Compõe a sua história Cada um de si carrega o dom ser capaz De ser feliz
Conhecer as manhas e as manhãs	

|

19:12 h E aí gente? Vamos ouvir a música de novo? Ouçam a música e reflitam sobre o tema. Vamos cantar também?

(A professora repete a música e solicita que todos cantem. Aos poucos, diminui lentamente o som com a finalidade de ouvir a voz dos alunos. Ao perceberem, os alunos diminuem também o tom de voz, porém não deixam de continuar cantando).

A professora repetiu a música e incentivou os alunos a fazerem uma reflexão sobre a temática proposta pela letra da música, propiciando-lhes uma apreensão do sentido global do texto. Logo após, a professora formulou uma questão oral aos alunos:

19:15 h **Prof.:** Bem, quais sentimentos nos foram transmitidos após ouvirmos a música?

19:15:30 h **D.Celeste:** ... de alegria sobre as descobertas que conquistamos.

Após a música, a professora formulou uma questão oral, com o objetivo de obter mais de uma resposta (“... **quais sentimentos** nos foram transmitidos...?”) Assim, a professora ativou o conhecimento prévio dos alunos, ao elaborar uma pergunta pertinente ao conteúdo do texto, que possibilitou a resposta descontraída, elaborada por uma aluna. A descontração abriu espaços para o imaginário e para os questionamentos que ofereceram possibilidades variadas, mediadoras entre a compreensão e a resposta elaborada pela aluna, a partir de suas próprias vivências. Dando continuidade à aula:

19:16 h *(Lentamente, o silêncio toma conta da sala e todos param de conversar para ouvirem o diálogo entre D.Celeste e a professora, que se aproxima da aluna. Conversam por alguns minutos, descontraidamente, sobre o assunto.*

Esse momento se caracterizou pelo conhecimento de mundo de D.Celeste (68 anos, aluna mais velha da sala), quando sua resposta fez com que toda a sala se silenciasse para ouvi-la, porque ela quase nunca se manifestava. Dormia na maioria das aulas de Língua Portuguesa, durante a 1ª etapa/2003, mas nunca faltava à escola. Às vezes, trazia consigo algumas costuras e parecia viajar em seus bordados, desligando-se completamente dos conteúdos escolares. Não era incomodada por

ninguém. Todos a respeitavam, não por causa dos seus cabelos brancos, que não eram mais brancos por causa da tintura acaju, mas por suas intervenções nos momentos de desavenças entre as opiniões de alguns colegas que tentavam “boicotar” os trabalhos propostos pela escola.

19:19 h *(A professora se dirige a sua mesa, pega uma folha que continha algumas questões sobre o texto, elaboradas previamente durante a criação do projeto. Retorna ao centro da sala, onde estava no início da aula, e faz perguntas aos alunos).*

A professora provocou nos alunos mais reflexões ao elaborar novas perguntas, devido à resposta anterior e o fato de a aluna ter ativado outras possibilidades para o processo de compreensão da leitura:

19:20 h **Prof.:** Como é o seu andar? Depressa ou devagar? ‘Levo este sorriso porque já chorei demais’- Como você justifica essa afirmativa? Como é a condução de sua vida?

Neste momento, a professora ofereceu aos alunos um modelo especializado de ‘formulação de perguntas’ que lhes serviria para aprender a se auto-interrogar para a construção de significados.

19:20:30 h *(O silêncio se desfaz. Alguns alunos falam ao mesmo tempo e manifestam opiniões. A professora dialoga com alguns, mas não dá para entender o que eles falam, Há muito tumulto...)*

19:22 h **Prof.:** E então, gente, vamos falar um de cada vez...

A professora, ao perceber o “tumulto”, retoma a fala. D.Celeste se manifesta novamente:

19:22:30 h **D.Celeste:** Domingo, eu vou à feira passear – bater perna é comigo mesma – trabalhei muito. Antes eu cuidava dos filhos, depois vieram os netos que também ajudei a cuidar. Agora eu cheguei à conclusão de que eles não precisam mais de mim. Eu gosto de viajar, sempre que posso, tô viajando...
(Mais uma vez a turma se manifesta. Há conversas paralelas; alguns falam mais alto que outros. Ao perceber que os alunos começam a se dispersarem para outros assuntos, a professora formula uma outra pergunta):

Percebendo que o diálogo se desvinculava do tema proposto para a aula, a professora estimulou o conhecimento de mundo dos alunos, ao formular uma outra pergunta, conduzindo-os novamente à reflexão sugerida para a análise da letra da música:

19:25 h **Prof.:** E sobre a vida da gente, como podemos conduzi-la?

- 19:25:30 h** **Aluno1:** Olha professora, tem um cara que mora lá no meu prédio e está desempregado que, de vez em quando, eu o vejo chorar pelos cantos aí... Acho que ele está conduzindo a sua vida de forma “desesperançada...”
- 19:26 h** **Prof.:** É... mas... e você?
(*Outra aluna toma o turno da fala e responde:*)
- 19:26:30 h** **Aluna 2:** Pobre não tem emprego, tem é trabalho, professora! Meus patrões, por exemplo, são multimilionários... Eles sim têm emprego. E que emprego, viu! Vivem comendo do bom e do melhor, passeando pra tudo que é canto do mundo... e assim vão conduzindo suas vidas...! Nós, os favelados, temos que ficar dando uns “bicudos” por aí para garantir a sobrevivência...É igual minha prima..., ela dá um duro danado em casa de família há quase 15 anos e não tem nada, nem valor...
- 19:27 h** **Prof.:** ... e sobre a sua vida?
- 19:27:30 h** **Aluno 3:** Professora, as pessoas se esquecem de serem elas mesmas e preferem viver na ilusão de serem outras. É igual ao meu vizinho, ele está sempre buscando ser alguém que não é... Coitado!
- 19:28 h** (*Novo tumulto na sala. Cada um queria expor seu ponto de vista, mas alguns alunos falavam ao mesmo tempo. Uns faziam intervenções sobre a fala dos outros, inclusive a professora, não sendo possível entender as observações feitas*)

Os três alunos se sobressaíram no debate. Eles sempre se manifestavam em todas as aulas, emitindo suas opiniões. Por essa razão, mantinham um poder de liderança na turma. D.Celeste não comentou mais nada. Só ouvia. A professora ficou atenta aos “desabafos” dos alunos. (expressão usada por ela quando conversamos após o término da aula). Alguns outros alunos fizeram intervenções, reforçando as observações dos três colegas. Nesse processo da leitura compartilhada, considerada por Solé (1998) como *conceitualização das situações de ensino e aprendizagem como situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento* entre professora e alunos, pôde-se constatar que os alunos A1, A2, A3, com a finalidade de justificarem suas respostas, construíram exemplos de outros personagens (vizinhos, parentes, amigos) e omitiram suas próprias experiências.

A professora, ao perceber que aqueles alunos recorriam às experiências de outrem, estimulou outros alunos - sonolentos e tímidos – a que estabelecessem relações entre a sua vida e o título da letra da música, na tentativa de fazê-los falar sobre si mesmos:

- 19:35 h** **Prof.:** E para vocês, qual o significado do título “Tocando em frente?” Vocês fazem alguma relação com a sua vida? Como vocês constroem sua vida?
Tocando em frente?

Esses alunos, mesmo na condição de “tímidos e sonolentos”, manifestaram-se de imediato:

- | | |
|-------------------|--|
| 19:36 h | Aluna 4: Tocar em frente significa traçar metas. Minha sobrinha, por exemplo, está doida para comprar um carro... |
| 19:36:30 h | Aluna 5: Meu marido quer tirar a carteira de motorista... |
| 19:37 h | Aluna 6: Aqui na EJA, por exemplo, todos querem tirar o diploma, mas antes disso, todos querem aprender... e tocarem sua vida pra frente..., mas é difícil para alguns... |

Os alunos utilizaram a sua leitura de mundo para interpretar e reconstruir o significado do título do texto, mas alguns continuaram omitindo informações sobre si mesmos em prol de informações sobre outras pessoas. A situação de excluídos da sociedade estava presente em suas omissões, quando não conseguiam expor suas vidas, seus anseios, seus medos (*minha sobrinha, por exemplo, está doida para comprar.../ meu marido quer tirar a carteira de motorista.../ aqui na EJA, por exemplo, todos querem tirar o diploma... todos querem...mas é difícil para alguns...*). A professora, na intenção de não fugir ao seu objetivo, nesse momento (estimular os alunos a estabelecerem relações entre o título da música, a música e a sua vida pessoal), persistiu na sua intenção de estimular os alunos a falarem sobre si mesmos:

- | | |
|-------------------|---|
| 19:37:30 h | Prof.: É..., todos nós traçamos metas para a nossa vida ..., não é? E você, Fátima? Como você está construindo a sua vida? |
| 19:38 h | Aluna 7: Por exemplo, dar continuidade aos estudos. Eu enfrentei marido e filhos para continuar meus estudos, para seguir em frente... |
| 19:38:30 h | Prof.: É? Então... não valeu a pena? E então, gente, o que mais? Alguém mais quer fazer algum comentário...?

<i>(Alguns alunos dialogam entre si, falam ao mesmo tempo, e não é possível entender o que dizem)</i> |
| 19:40 h | <i>(A professora retoma o turno da fala e propõe à turma outra atividade)</i> |
| 19:40:30 h | Prof.: Gente, vamos fazer uma dramatização? Temos as perguntas ‘Como você conduz a sua vida? Tocando em frente?’ Vocês têm a segunda aula para responderem a essas questões através de gestos, mímicas... e por isso não poderão utilizar palavras. Utilizaremos a linguagem não-verbal. Vamos lá, daqui a pouco, vamos ver quem começa a apresentar para a turma. |

Terminada a compreensão oral da letra de música, a professora, ao propor uma atividade que estimulasse os alunos a formarem um outro modelo de leitura - uma dramatização não-verbal a partir das perguntas “*Como você conduz a sua vida? e Tocando em frente?*” - tinha a intenção de estimular a construção de respostas significativas sobre si mesmos e não sobre outras pessoas, já que o objetivo geral do projeto era resgatar os “princípios e valores como projeto de vida e espiritualidade”.

Essa estratégia da professora foi adotada com o objetivo de revisar e de sintetizar as idéias compartilhadas, construídas durante a compreensão da letra da música.

19:41 h	<i>(Os alunos começam a caminhar pela sala em busca de parceiros para a formação de grupos. Parecem contentes com a proposta do trabalho. Há bastante tumulto e o tempo passa rápido. 80% dos alunos fazem as atividades. Outros 20% cochilam sobre as carteiras. Enquanto os alunos trabalham, a professora senta-se a sua mesa e espera... Às vezes, conversa com um aluno, outras vezes, dá assistência a quem a procura para auxílio).</i>
20:15 h	<i>(Começam as apresentações. Dois alunos se posicionam diante da turma e iniciam a dramatização. Seguem as recomendações da professora. Não utilizam palavras e fazem mímicas para que os colegas consigam descobrir o sentido das expressões que produzem. Aos poucos, os colegas se manifestam, formulando hipóteses. Surgiram várias respostas):</i>
20:17 h	Aluna 1: Você conduz a vida tocando violão? ...ouvindo música...?
20:17:30 h	Aluna 2: Traçando metas...!!!
20:18 h	Aluno 3: Dividindo?! Compartilhando! Cuidando?!
20:18:30 h	Aluno 4: É realidade como projeto de vida!
20:19 h	Aluno 5: Vocês estão procurando emprego? Têm ou querem um bom emprego?
20:19:30 h	Aluno 6: Já sei! Não desistir dos objetivos...!
20:20 h	<i>(Há bastante tumulto na sala e todos falam ao mesmo tempo. A professora só ouve e não interfere nos comentários. Enquanto os alunos compartilham idéias, ela coloca o CD novamente para tocar).</i>

Cerca de 30% dos alunos se manifestaram para apresentar os trabalhos. Demonstravam gostar da “brincadeira”. A provocação foi respondida com alegria e uma certa algazarra, acordando de vez aqueles que dormiam. Dois grupos construíram suas respostas através das hipóteses levantadas pelos colegas durante as dramatizações e das conclusões que foram trazidas do seu conhecimento de

mundo. À medida que cada “história” se desenrolava, iam surgindo motivos para a construção de novos significados. As dramatizações foram elaboradas de forma harmoniosa, não havendo desinteresse da turma pela história representada.

A estratégia utilizada pela professora, ao estimular a dramatização, fez com que os alunos descobrissem possibilidades de se expressarem através de outras linguagens não-verbais, levando-os a querer ler e compreender o mundo através de outras histórias. Assim, os alunos formularam hipóteses e construíram interpretações coerentes ao seu modo de vida.

Essa abordagem ressignificou o papel da professora como mediadora, alguém que interveio nas relações entre os alunos, fazendo com que os mais experientes colaborassem com os outros, ajudando-os a construir e a ampliar novos significados de compreensão da leitura na busca do sentido global do texto.

O projeto “*Princípios e valores, projeto de vida e espiritualidade*” foi inicialmente desenvolvido através da leitura da música “Tocando em frente, de Almir Sater”. As estratégias do ensino de leitura utilizadas pela professora, intencionalmente contextualizadas em situações cotidianas, contribuíram para que aproximadamente 70% dos alunos (num total de 36 alunos presentes), dialogassem entre si e refletissem sobre suas experiências, mesmo que as exemplificassem com as experiências de amigos, vizinhos e parentes. Esses alunos, como diria Oliveira (2001:18), *trazem consigo estórias de experiências acumuladas e reflexões sobre o mundo externo entre si mesmos e sobre as outras pessoas.*

A atuação da professora, nesta 2ª parte dos trabalhos, foi de grande importância para os objetivos da pesquisa, em vários momentos. Pôde-se perceber que houve um movimento de renovação de suas práticas pedagógicas em relação à leitura em sala de aula.

Após a minha saída de campo, ao final da 1ª etapa/2003, quando ainda os alunos cursavam o 1º ano do Ensino Médio, a professora foi convidada pela coordenadora da EJA para acompanhá-la a uma visita à ONG Ação Educativa, sediada em São Paulo. A coordenadora tinha como intuito buscar novas orientações para dar condições de aprofundamento e atualização ao desempenho profissional dos docentes do curso de Educação de Jovens e Adultos.

Nessa oportunidade, a professora de Português entrou em contato com algumas leituras que lhe proporcionaram interagir com diferentes abordagens acadêmicas, voltadas para a área de Língua Portuguesa e EJA. Segundo ela, esse contato com as literaturas contribuiu para a continuidade do seu processo de formação, abrindo caminhos para novos questionamentos sobre suas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula:

Quando eu me deparei com aquela quantidade de bibliografias já conhecidas... mas, novas para mim, não é?...eu fiquei pensando em reformular uma série de coisas que eu venho adotando em minhas práticas em sala de aula. Voltei para casa com um 'monte' de livros que me foram doados e outros que eu comprei. Tive a oportunidade de ler alguns antes de recomeçar as aulas ... e pude fazer uma reflexão sobre esse ensino que venho praticando aqui na EJA... com as aulas de Português... com a leitura dos textos...com quase tudo. Mas tem muita coisa que a gente custa para desvencilhar, não é?...mas eu acho que preciso mudar em algumas coisas mesmo... e acho que eu já consegui fazer isso em algumas aulas durante as atividades do Diagnóstico...
(Professora de Língua Portuguesa, depoimento informal, anotado no caderno de campo em 31/10/2003)

A professora, conforme o depoimento acima, buscou reorientar seus trabalhos promovendo a renovação dos princípios que orientavam as aulas de Língua Portuguesa, especificamente durante as aulas elaboradas com as atividades propostas pelo projeto denominado “Diagnóstico Participativo”, projeto que deu início ao 2º ano letivo em outubro/2003.

Esse movimento de renovação e questionamento da prática pedagógica mudou suas concepções e contribuiu para aprimorar as estratégias do ensino de leitura, utilizadas em sala de aula nessa segunda parte da pesquisa.

A professora explorou oralmente o texto, propondo questões e solicitando a participação dos alunos que foi, nesse caso, muito efetiva. Pelas respostas e pelo interesse, pode-se afirmar que eles gostaram dos procedimentos adotados para a realização daquela atividade. Elogiaram as atividades descontraídas e a escolha da letra da música, dizendo que ela trazia uma reflexão interessante, fazendo os seguintes comentários (o gravador estava ligado próximo a esse grupo de alunos):

Aluno 1: As aulas de Português estão diferentes neste ano, porque a professora tá trazendo coisas diferentes para a gente fazer... e assim a gente nem vê o tempo passar...

Aluno 2: Eu gosto muito de ouvir músicas. Elas embalam as minhas tristezas...e essa que ouvimos agora, é muito bacana!Ela demonstra essa realidade que a gente vive, né?

Aluno 3: Pra gente é mais fácil entender um texto assim. Cada um pode falar o que pensa dele, sem ter que escrever no caderno, porque nem sempre a professora tem tempo de corrigir...

Aluno 4: Será que as aulas de Português não poderiam ser sempre assim... mais gostosas? Podem ser diferentes também, mesmo sem ter músicas. A gente pode aprender de todos os jeitos...

Os comentários dos alunos adultos colocaram em evidência uma necessidade de se construir caminhos diversificados para se aprender a ler, sem doer.

As estratégias de ensino de leitura utilizadas pela professora para a exploração da proposta do Diagnóstico Participativo, que tinham como objetivo **“Provocar situações para o exercício da leitura (compreensão e extrapolação) da oralidade e da escrita”**, foram realizadas (em parte) nessa atividade, ficando o “exercício da escrita” para outro momento, que não foi nossa proposta observar:

A professora realizou os seguintes recursos e ações como estratégias de ensino de leitura:

1. explicação sobre as propostas do Diagnóstico Participativo;
2. distribuição da apostila aos alunos;
3. audição da música;
4. repetição da música;
5. incentivo à análise e reflexão sobre a temática proposta pela letra de música;
6. formulação de questões orais;
7. ativação do conhecimento prévio dos alunos;
8. reformulação de questões orais na intenção de provocar a reflexão;
9. estímulo ao conhecimento de mundo dos alunos ao formular uma outra pergunta, conduzindo-os novamente à reflexão sugerida para a análise da letra da música;
10. estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e o título da letra de música;
11. incentivo a falar de si mesmos;

12. estímulo à dramatização não-verbal com o objetivo de revisar e de sintetizar as idéias compartilhadas, construídas durante a compreensão da letra da música;

A professora, ao utilizar as estratégias do ensino de leitura, contribuiu para a reflexão sobre a temática proposta pela música “Tocando em frente”, propiciando-lhes uma interação com o texto. O papel de mediadora desempenhado pela professora tornou-se importante. Ela, em meio à interação, criou para os alunos caminhos que os conduziram à compreensão. Ao utilizar a letra de música, possibilitou a exploração de diferentes formas de ler dentro da sala de aula. Desse modo, a *leitura cantada* (Abreu, 2000) deixou de ser individual e solitária. Conforme Abreu, (2000, p. 123) *A leitura cantada de textos em versos parece para muitos – letrados ou não – superior à silenciosa, pois facilita a compreensão* (p. 123), e favorece estratégias de leitura que permitem a reflexão e o acesso a informações indispensáveis à compreensão.

4.2.2 Episódios das 1ª e 2ª aulas de Geografia

O objetivo, neste item, é o de analisar as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelo professor durante a aplicação do Diagnóstico Participativo nas aulas de Geografia. Para isto, selecionamos alguns episódios ocorridos durante as duas primeiras aulas realizadas no laboratório de Informática (gravadas em áudio), que deram início às aulas de Geografia do 2º ano letivo do Ensino Médio.

4.2.2.1 A primeira aula

O professor iniciou a aula agrupando os alunos em duplas. Em seguida, buscou estimular o interesse deles ao informar sobre o desenvolvimento das aulas durante aquele período letivo e sobre os objetivos do conhecimento que iria ser construído durante a aplicação do Diagnóstico:

18:40 h **Prof.:** As nossas aulas, neste ano, estão começando de forma diferente. Como já é do conhecimento de vocês, estamos desenvolvendo um projeto com objetivos específicos para cada disciplina, não é?... que é o Diagnóstico Participativo. Então...nosso trabalho será super interessante. Vamos conhecer nossa cidade vista lá de cima, lá do alto... vamos desenvolver uma visão cartográfica do meio geográfico em que vivemos, e será através da Internet, está bem? Vamos consultar o site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Cerca de 40% dos microcomputadores encontravam-se desligados. Alguns alunos não sabiam como usar as máquinas:

18:45 h **Aluno 1:** Ô, professor, o nosso computador tá desligado, como é que liga?
18:45:30 h **Aluno 2:** O nosso também, professor. Cadê o Rodrigo? (*O Rodrigo era o profissional responsável pela sala de Informática.*)
18:46 h **Prof.:** Aí, nos computadores tem um manual de instruções, olhem lá...
(O professor se aproxima de um computador e lê em voz alta o manual de instruções, afixado no aparelho).

Ao perceber as dificuldades de alguns alunos no uso dos microcomputadores, o professor fez uma leitura oral dos pequenos Manuais de instrução afixados nos aparelhos, na intenção de orientar os alunos para o manuseio daquelas máquinas.

Durante a leitura, o professor ia demonstrando aos alunos os passos indicados nos Manuais como acessar à Internet. Após a leitura, sugeriu aos alunos que fizessem uma outra leitura, se necessária, a fim de que pudessem construir nova compreensão. Alguns alunos seguiram o conselho do professor e fizeram uma segunda leitura, mas outros preferiram (ou não conseguiram entender o que dizia o manual) ser auxiliados novamente pelo professor:

18:50 h **Aluno 1:** Você pode vir aqui? Nós não sabemos nada de computador (...)
18:52 h **Aluno 2:** Ô, professor, acho melhor você vir aqui explicar pra gente de novo. (...)
18:54 h **Aluno 3:** Eu não entendi nada, não sei mexer com esse computador, não.

Como os alunos tinham poucas habilidades em informática, esse momento se revelou, exemplarmente, na prática, o que é o analfabetismo funcional. Para lidar bem com as tecnologias da informação, os conhecimentos prévios (saber ler e interpretar, raciocinar, fazer relações, situar-se espacial e temporalmente, entre outros), são imprescindíveis. Quem não os tem apresenta menores possibilidades de

utilizar o potencial de tais tecnologias e de fazê-lo de maneira criativa e autônoma como, a seguir, ficará evidenciado.

Diante das dificuldades presumidas, o professor de Geografia resolveu usar o critério de reagrupamento dos alunos de acordo com a região de moradia, a fim de facilitar a interação e agilizar a leitura dos mapas regionais através da tela, uma vez que a maioria dos alunos teria a oportunidade de explorar a Internet pela primeira vez naquela ocasião.

A realização dessa atividade, mesmo assim, causou alguns transtornos no início, devidos às dificuldades encontradas pelos estudantes. Os quarenta alunos presentes na sala necessitavam de auxílio. Pôde-se perceber que o desconhecimento do uso dos microcomputadores e a dificuldade em compreender as instruções do manual, logo no início da aula, já constituía um impedimento para a compreensão dos objetivos propostos. O professor, apesar de todo o seu esforço em atender às dificuldades dos alunos, não conseguiu, de imediato, saná-las. Foi necessária a colaboração da pesquisadora porque, naquele momento, o profissional responsável pelo laboratório de Informática não estava presente.

Apesar de alguns alunos se apresentarem um pouco desanimados, não desistiram de esperar a sua vez para manusear o microcomputador e acessar a Internet. Porém, outros reclamavam pela demora do auxílio do professor:

- | | |
|----------------|---|
| 19:00 h | Aluno 3: ...Ô, professor, esse negócio de estudar pela Internet é muito ruim. Eu não consigo achar nada. Eu não consigo aprender sozinho isso aqui, não...
<i>(o aluno estava muito bravo!)</i>
(...) |
| 19:05 h | Aluno 4: Eu quero é aula. Isso aqui não é aula. Não tem computador pra mim...e eu não sei mexer com isso, não...Ô, professor, quanto tempo preciso esperar?
<i>(o aluno chegou mais tarde à sala de Informática)</i>
(...) |
| 19:07 h | Aluna 5: Ah, que negócio difícil... eu acho que eu não vou achar o meu bairro aqui não. Eu moro em Contagem e aqui tem o meu bairro? Como é que eu faço para ligar a Internet?
(...) |
| 19:10 h | Aluna 6: Eu moro nas quebradas... aqui eu vou achar o meu bairro mesmo? Professor, a aula já tá terminando e eu nem fiz nada ainda... |

Ao ouvir todas as “reclamações”, o professor andava de um lado para o outro, na intenção de resolver a todas as dúvidas e questionamentos dos alunos quanto ao uso dos microcomputadores. Pôde-se observar que, às vezes, tentava disfarçar sua impaciência quando sua voz não conseguia alcançar os ouvidos de todos os (quarenta) alunos.

A intenção dele era favorecer a produção de sentidos, contribuindo para a formação do aluno como leitor, antes e durante o manuseio dos microcomputadores, e após o acesso à Internet, estabelecendo uma leitura através da tela. Porém, a primeira aula terminou antes mesmo que tivessem conseguido acessar o site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os procedimentos adotados pelo professor nesse episódio, apesar de nos parecerem simples, suscitaram alguns questionamentos. Ficou claro que os alunos não tinham um modelo de situação para sustentar a compreensão de como manusear os microcomputadores, baseados nas informações do professor e do manual de instrução, porque sequer conseguiam entender o que liam no manual.

No decorrer da aula, é possível dizer que o professor procurou substituir uma prática com a qual os alunos estavam acostumados: a leitura oral de um texto seguida de questões de interpretação e compreensão para serem respondidas posteriormente? Ou os alunos não foram preparados para ler textos injuntivos? Solé (1998) ressalta que, quando se lê com o objetivo de saber como fazer, é *imprescindível compreender o texto*, e acrescenta que a leitura de instruções constitui um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão, *especialmente se as orientações lidas devem ser compartilhadas por um grupo de alunos* (Solé, 1998, p. 94).

Por outro lado, instituir a utilização de microcomputadores como meio de ampliar o conhecimento (também no campo da leitura) exige preparação dos alunos e adequada formação dos professores. Estes são dois outros complexos problemas que, de outra forma, inserem-se em um quadro econômico, social e cultural extremamente difícil, próprios de um país subdesenvolvido. Tal condição histórica no

Brasil vem mantendo reconhecidos altos níveis de exclusão digital, ou seja, a enorme desigualdade social de acesso às novas tecnologias de informação.¹⁸

Ainda que não seja objetivo desta dissertação, é importante remeter aqui à necessária relação entre a desigualdade social de *acesso à leitura* e de acesso às novas tecnologias da informação; e à também defasada formação dos profissionais de educação nesse campo, de maneira que a análise sobre as *estratégias de ensino de leitura* se encontra neste ponto com os problemas da *inclusão/exclusão digital e da formação dos professores*.

O professor utilizou os seguintes recursos e ações como estratégias de ensino:

1. agrupamento em duplas;
2. estímulo ao interesse dos alunos sobre o desenvolvimento das aulas e sobre o conhecimento que iria ser construído;
3. estabelecimento de objetivos para a construção do conhecimento;
4. leitura oral dos manuais de instrução, na intenção de orientar os alunos e de demonstrar os passos indicados para o manuseio dos microcomputadores e o acesso à Internet;
5. incentivo à leitura individual dos manuais com o objetivo de uma nova construção sobre a compreensão da leitura;
6. reagrupamento de acordo com a região de moradia, a fim de facilitar a interação e agilizar a leitura dos mapas regionais através da tela do microcomputador;
7. esclarecimentos de dúvidas e questionamentos levantados pelos alunos.

4.2.2.2 A segunda aula

¹⁸ Em 2003 o país contava com cerca de 148 milhões (em uma população de cerca de 177 milhões) de brasileiros que não tinham acesso ao computador em seus domicílios, segundo o Relógio da Inclusão Digital, que marca permanentemente a taxa de *inclusão digital* de acordo com os dados que proporciona o *site* da Fundação Getúlio Vargas, FGV.

Para o segundo momento da aula de Geografia, desenvolvida no laboratório de Informática, o professor adotou alguns procedimentos da aula anterior. Agrupou os alunos por região de moradia, solicitou que lessem novamente o manual de instruções, caso necessitassem, e reafirmou o objetivo para aquela atividade.

Após esses procedimentos, o professor de Geografia antecipou a leitura que iriam fazer, contextualizando-a com os conhecimentos dos alunos, conhecimentos esses estimulados na aula anterior, na qual pretendiam acessar o site da Prefeitura de Belo Horizonte.

20:30 h **Prof.:** E aí, pessoal, vamos recomeçar? Se necessário, leiam novamente o manual de instruções para saberem como usar os computadores. Relembrando: nosso objetivo neste projeto é desenvolver uma visão cartográfica do meio geográfico em que vivemos através da leitura que iremos fazer aqui, no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os alunos, ao chegarem ao laboratório de Informática, encontraram os microcomputadores ligados e cerca de 70% estavam acessados ao site pretendido. O professor e os alunos também contaram com o auxílio do assistente responsável pelo laboratório, que se esteve presente na sala durante toda a atividade. Por esses motivos, não precisaram ler novamente os manuais.

No que diz respeito à tecnologia informática, pode-se dizer que sua utilização restringiu-se à dificuldade dos alunos por não terem conseguido fazer, de início, as máquinas operarem. Isso tem estreita relação com a questão da *leitura*, considerando que o objetivo do professor era o de estimular a produção intelectual através do uso do microcomputador. Haveria, portanto, outra forma ainda de, neste caso, *ler a tecnologia*:

20:40 h **Prof.:** Todos estão ligados no site da Prefeitura? Olha aí. Este suporte que estamos usando é diferente daquele com o qual estamos acostumados. Não tem páginas de papel, olha aí...é diferente dos livros, jornais e revistas... e a função desse gênero aí é de informar, divertir, atualizar nossos conhecimentos. Olha lá, o nome dessa página é : www.pbh.gov.br. É como se fosse o título de um livro e dentro dele há várias histórias com outros títulos. Então, vamos entrar em outra página desta história: www.portal1.pbh.gov.br/pbh . Nesta

página encontraremos o que estamos pesquisando: o mapa que contém o bairro e rua onde vocês moram.

De toda forma, o mérito da iniciativa do professor foi a de tentar induzir os alunos a percorrerem caminhos desafiadores/diferentes, a inferirem informações e relações entre as informações que já conheciam (*Olha aí. Este suporte que estamos usando é diferente daquele com o qual estamos acostumados*) e a buscarem pistas auxiliares através da leitura completa do texto digital, (*Não tem páginas de papel, olha aí.../ Nesta página encontraremos o que estamos procurando: o mapa que contém o bairro e a rua onde vocês moram.*), com o objetivo de obterem uma compreensão global da leitura cartográfica.

O procedimento adotado pelo professor, ao promover uma leitura da visão cartográfica do meio geográfico através da tela do microcomputador, foi uma nova estratégia de leitura proposta aos alunos.

Pôde-se perceber que, durante a leitura, alguns alunos desconectavam, sem querer, a Internet. A linguagem usada para construírem sentidos para a leitura virtual estava ainda complicada e distante do universo deles. Pareciam estar ansiosos para verificarem se o bairro e a rua onde moravam estavam mesmo “desenhados” nas páginas consultadas. Quando conseguiam encontrá-los, demonstravam surpresa e uma certa euforia, pois pareciam não acreditar que “os becos” onde moravam fossem demarcados como “ruas” pela Prefeitura, conforme depoimento de alguns alunos: (anotações de caderno de campo, 08.10. 2003).

Aluno 1: Ô, professor, a Rua 17 tá aqui mesmo. Olha, tem até o Bar do Sô Jorge...!

Aluno 2: ... Esse bequinho aqui é onde eu moro? Mas ele tá com nome diferente... por quê?

Aluno 3: Será que o meu bairro é grande assim mesmo? Eu não consigo entender bem esses traços.

As estratégias do ensino de leitura utilizadas nessa aula são uma referência para a análise da prática pedagógica coordenada pelo professor, considerando que as suas estratégias, ao utilizar o texto digital como suporte, facilitaram a construção de significados dos alunos.

Nessa abordagem da leitura cartográfica, o trabalho pôde acontecer porque as práticas de leitura dos textos que circularam na aula proporcionaram aos alunos

uma abertura para relacionarem o tema estudado com outros que já conheciam dos conteúdos abordados nas aulas de Geografia.

Ao término da atividade, cerca de 80% dos alunos (num total de 40 alunos em sala) tiveram êxito nessa atividade e o processo de compreensão da leitura cartográfica foi organizado pelo professor de forma interdisciplinar, ao combinar os mapas com informações históricas que o professor e alunos foram construindo para sua interpretação.

Dessa maneira, o professor utilizou os seguintes recursos e ações como estratégias de ensino de leitura:

1. adoção de dois procedimentos da aula anterior: agrupamento dos alunos por região de moradia e incentivo à nova leitura do manual de instruções;
2. restabelecimento dos objetivos para a construção do conhecimento;
3. ativação do conhecimento prévio dos alunos ao antecipar os procedimentos para leitura;
4. estímulo à inferência de informações e relações entre as informações que já conheciam;
5. estímulo à busca de pistas auxiliares para a construção da leitura global do texto digital.
6. desenvolvimento do processo de compreensão da leitura cartográfica.

As tecnologias da informação e comunicação, se utilizadas com capacidade criativa, podem permitir maior velocidade, confiabilidade, armazenamento e processamento de conhecimentos codificados e de outros tipos de informação. Isso porque as potencialidades dessas tecnologias advêm do avanço das áreas de Eletrônica, de Telecomunicações e de Informática, pelo fato de estarem hoje nitidamente integradas, abrangendo o uso do microcomputador, com seus recursos de hipertexto, referindo-se a um conjunto de textos interligados hierarquicamente, facilitando a navegação do leitor pelos diversos assuntos ali integrados.

Vimos como a importância das tecnologias da informação e comunicação, para as aulas aqui trabalhadas, ficou evidenciada nas atividades e nas intenções do professor: de que elas pudessem auxiliar no processo de democratização da leitura de outro tipo de texto. No entanto, a capacitação

prévia do usuário (também do professor, que demonstrou ter dificuldades para operar as máquinas), inclusive para aproveitar as oportunidades oferecidas para usar a Internet, se fez necessária.

É preciso refletir então que a utilização das novas tecnologias da informação implica, de fato, maiores possibilidades de codificação/decodificação de conhecimentos. Mas os conhecimentos prévios aí subjacentes são difíceis de transferir instantaneamente e, sem eles, é possível que não haja (de)codificação das informações. O problema de fundo na questão das dificuldades de leitura (também aqui explicitadas) foi o do analfabetismo funcional, ainda mais grave, porque atinge também quantidades extraordinárias da população brasileira: três em cada quatro brasileiros (conforme dados da *Agência Brasil*, 30.09.2004).

4.2.3 Episódios da 3ª aula de História

Para a análise das estratégias do ensino de leitura, utilizadas em sala de aula durante a aplicação do Diagnóstico Participativo que iniciou o 2º ano letivo em outubro/2003, selecionamos alguns episódios com duração total de 30 minutos, ocorridos na 3ª aula observada, sobre a leitura do poema “Para você me educar”.

A escolha desse poema se deu pelo motivo de ter sido trabalhado como um gênero diferente utilizado pelo professor, durante as observações feitas em sala de aula para a coleta de dados.

19:20 h	<i>(O professor redistribui as carteiras dos alunos em duas fileiras, umas de frente para as outras e, em seguida, entrega-lhes uma folha contendo o poema “Para você me educar”)</i>
19:30 h	Prof.: Gente, cada um faz a sua leitura silenciosa, para depois discutirmos o texto, está bem?
19:31 h	<i>(Após um minuto, o professor lê o poema em voz alta):</i> Para você me educar... Para você me educar... você precisa me conhecer você precisa saber da minha vida, meu modo de viver e sobreviver. Precisa viver o que estou vivendo agora, não em outrora.

Para você me educar
 você precisa me encontrar
 lá onde eu existo,
 no meu âmago.
 Precisa compreender a cultura do contexto
 que dá o meu crescimento.
 A cultura universal
 é produto de todos os homens,
 mas como posso contribuir
 com essa fraternidade
 se não constituí o meu eu?
 A educação que eu necessito
 aquela que me faz mais EU
 desperta em mim
 a curiosidade de me conhecer
 desvendar os mistérios
 do meu ser.
 A essência de pessoa humana
 que se encontra em mim
 as potencialidades adormecidas
 a uma educação
 que promove a minha identidade pessoal.
 Eu me educo fazendo cultura,
 eu construo minha educação,
 conquisto o meu ser,
 descubro que sou alguém especial.

*Educar é criar espaços
 que o educando possa
 empreender ele próprio
 a construção de seu ser
 em termos pessoais e
 sociais: talvez o primeiro
 espaço a ser (re)criado
 seja o interno, quer dizer,
 é necessário que o jovem
 possa querer crescer,
 se cuidar, viver.*

Com a intenção de propiciar uma melhor interação no desenvolvimento do Diagnóstico, o professor (re)organizou a sala de aula ao seu modo. Em seguida, distribuiu o poema “Para você me educar” aos alunos, solicitou-lhes uma leitura silenciosa individual e informou-lhes que discutiriam sobre o assunto do texto em um posterior momento da aula. Após um minuto, o professor fez uma leitura do texto em voz alta.

Os procedimentos adotados foram utilizados para darem condições aos alunos de estabelecerem predições sobre o texto e, juntos, numa leitura compartilhada, levantarem dúvidas sobre o vocabulário, em função do processo de construção da compreensão global do texto:

- | | |
|---------|--|
| 19:33 h | Prof.: Aí no poema, há algumas palavras talvez desconhecidas por nós. Aqui no 27º verso tem a palavra: “potencialidades”. O que quer dizer “potencialidades”?

<i>(um aluno dá uma resposta, mas está inaudível...)</i> |
| 19:35 h | Prof.: Isso mesmo. Há outras palavras no texto... vocês desconhecem alguma?

(...) |

O professor, ao focalizar uma “suposta” palavra desconhecida no 27º verso do poema (*Aqui no 27º verso tem a palavra: potencialidades*), questionou o significado dela aos alunos e sobre a existência de outras palavras por eles desconhecidas, ativando o conhecimento prévio deles, dando oportunidade para que cada um pudesse verificar o seu próprio conhecimento sobre o vocabulário.

Em seguida o professor foi indagado por uma aluna sobre o significado da palavra “âmago”:

- | | |
|------------|---|
| 19:36 h | Aluna 2: Professor, o que é “âmago”? |
| 19:36:30 h | Prof.:... âmago? Vamos reler a estrofe: Para você me educar/você precisa me encontrar/“lá onde eu existo/no meu âmago...“Âmago” então quer dizer... a parte mais íntima de um ser; a essência... a alma....! |
| 19:37 h | Prof.: Está claro? Está claro aí, gente? Vamos fazer o seguinte, voltem ao texto... sublinhem todas as palavras que vocês não conhecem... e vamos ver. Olha, é a nossa meta para 2003: saber trabalhar com os textos! Vamos consultar o dicionário sempre que precisarmos. Quem tem dicionário?

<i>(Dois alunos se manifestam).</i> |

Para explicar o significado da palavra indagada pela aluna, mas sem a intenção de quebrar o ritmo da leitura, o professor oscilou entre estimular a busca do significado das palavras desconhecidas no *cotexto*¹⁹ (*âmago? Vamos reler a estrofe...*) e no dicionário (*Vamos fazer o seguinte... sublinhem todas as palavras que vocês não conhecem (...)* *Vamos consultar o dicionário sempre que precisarmos*). O professor orientou os alunos para retomarem a leitura silenciosa e marcarem no texto as palavras que constituíam dificuldades de compreensão:

- | | |
|------------|---|
| 19:38 h | <i>(Cerca de 90% dos alunos faziam uma leitura silenciosa do poema na intenção de sublinharem as palavras desconhecidas, exercício proposto pelo professor).</i> |
| 19:39 h | Aluna 3: Ô, professor, o que é “contexto”? |
| 19:39:30 h | Prof.: “Contexto”? Ah... está aqui, no 12º verso: “precisa compreender a cultura do contexto/ que dá ao meu crescimento”. Quem pode explicar para a Custódia o que é “contexto”? |
| 19:40 h | Aluna 4: “contexto”, uai, é um conjunto de outros textos? Ou um texto tá dentro de outro texto... não sei... |

¹⁹ Para a concepção de *cotexto*, ver Kleiman (1995, p. 45), conceitos já mencionados nos episódios da 9ª aula de Geografia, página 66 deste trabalho.

O professor releu o 12º verso a fim de encontrar indicadores que lhe permitissem atribuir significados para a palavra “contexto” indagada pela aluna. Em seguida, colocou-se numa situação de desconhecedor da palavra (*Contexto? Ah!... está aqui, no 12º verso...*) e, sem dar explicações sobre o seu significado, estimulou os alunos para respondê-la (*Quem pode explicar para a Custódia o que é “contexto”?*). Através de sua atitude de estimular os alunos, propiciou-lhes a oportunidade de eles próprios formularem suas hipóteses (*“contexto”, uai, é um conjunto de outros textos?...*) e construírem significados:

19:40:30 h	Prof.: Alguém tem outra explicação para “contexto”? ...Hein?
19:41 h	Aluno 3: Pode ser se... se cada verso desse poema aqui forma um texto...então
19:41:30 h	Aluno 5: ...o verso é o “contexto”, professor?
19:42 h	Prof.: ...Eu poderia dizer que os versos fazem parte da estrutura do poema, portanto, eles estão dentro do contexto...

Após as tentativas de construção para o significado da palavra “contexto”, o professor deu continuidade à atividade, sem dar por solucionado o questionamento recebido, reconstruindo a compreensão do poema mediante a leitura:

19:42:30 h	Prof. Está claro então, gente? Tem mais alguma palavra aí que podemos discutir? Ou podemos seguir em frente?
19:43 h	Aluna 2: Esse poema, eu acho, tá falando sobre a essência do ser humano...?
19:43:30 h	Prof.: Sobre a essência do ser humano?
19:44 h	Aluna 2: É, professor...!
19:44:30 h	Prof.: E sobre o que mais?
19:45 h	Aluna 2: Fala sobre a vida, uai.... Parece que tá falando sobre a educação que conseguimos ter. A educação é um bem que a gente não compra em lugar nenhum, a gente adquire...e então ninguém tira ela da gente.
19:45:30 h	Aluna 3: E a cultura também, que nós vamos construindo a partir da educação que vamos recebendo aqui, dos pais e até dos nossos filhos...

Na interação leitor x texto, os alunos partiram para a construção da compreensão da temática abordada pelo poema através da hipótese levantada por uma aluna (*Esse poema, eu acho, tá falando sobre a essência do ser humano...?*) e das estratégias utilizadas pelo professor, ao estimular o conhecimento prévio dos alunos (*Sobre a essência do ser humano? (...) E o que mais?*) na intenção de eles mesmos formularem novas hipóteses para a compreensão do poema.

Após considerar as hipóteses levantadas, o professor estabeleceu relações entre os significados construídos durante a leitura do poema e a construção da escrita do Memorial, que seria elaborado posteriormente pelos alunos:

- | | |
|-------------------|--|
| 19:46 h | Prof.: Bem, depois de fazermos as leituras dos dois ²⁰ textos, temos um objetivo: a construção de um Memorial. Um texto escrito em que vocês irão relatar os fatos bons ou ruins que aconteceram em suas vidas. Nele pode conter fotos, cópias de documentos, etc. |
| 19:46:30 h | Aluna 1: Ô, professor, a minha vida dá até pra escrever um livro... |
| 19:47 h | Prof.: Puxa, então escreva um livro. Será muito bom! |
| 19:47:30 h | Aluna 2: Ô, professor, esse Memorial é só você quem vai ler? |
| 19:48 h | Aluna 3.: Ô, professor, é só você quem vai ler as nossas intimidades, né? |
| 19:48:30 h | Prof: Claro, é um texto pessoal, mas eu vou precisar ler, não é? Olha, gente, este Memorial não é para ser construído do dia para a noite. Requer tempo e cuidado com a escrita, porque nele constará a vida de vocês. E o objetivo proposto por esse projeto, o Diagnóstico, é conhecer cada um de vocês. Vocês irão fazer uma relação entre a temática dos textos que lemos e a história de sua vida. Vamos pensar nisso? Na próxima aula, nós vamos começar a rascunhar o Memorial, está claro, gente? |
| 10:49:30 h | Aluna 4: A minha filha escreve demais, professor. Acho que eu vou me espelhar no diário dela... |
| 19:50 h | <i>(Termina a aula)</i> |

O professor, ao explicar o objetivo proposto pelo Diagnóstico Participativo, estimulou os alunos a escreverem o Memorial.

Os alunos de EJA, por sua inserção na vida social, assumiram de modo diferenciado o papel de protagonistas de seu processo de escolarização e levaram para dentro da sala de aula uma leitura de outros tipos de textos, tais como suas experiências anteriores e atuais (*... a educação é um bem que a gente não compra em lugar nenhum, a gente adquire... /... a minha vida dá até prá escrever um livro!*), inserindo-se no contexto com que se defrontaram, compreendendo a proposta do professor (*Ô professor, é só você quem vai ler as nossas intimidades, né?*), mesmo que espelhando na vida de outras pessoas (*A minha filha escreve demais, professor. Acho que eu vou me espelhar no diário dela...*)

²⁰ Os textos salientados pelo professor referem-se ao trabalho com o Diagnóstico: “Sina de violeiro”, de Renato Teixeira e o poema citado nesta aula analisada “Para você me educar”.

No trabalho com o poema “Para você me educar”, o professor determinou seus objetivos iniciais ao orientar os alunos a fazerem uma leitura individual silenciosa, na intenção de predizer o conteúdo textual. Iniciou a leitura oral do poema sem antes possibilitar aos alunos tempo suficiente para que a fizessem. Entretanto, utilizando uma estratégia entre intuitiva e consciente, baseada na sua formação de leitor ao longo da trajetória escolar, iniciou o estudo sobre a leitura do poema com uma indagação sobre o significado da palavra “potencialidades”, a fim de estabelecer relações entre o objetivo para aquela leitura, que era o de levantar palavras desconhecidas do vocabulário, ficando claro assim o processo da mediação para a compreensão global do texto.

Ao estimular os alunos a buscarem outras palavras desconhecidas dentro do poema, o professor propiciou-lhes condições para que assimilassem o tipo de procedimento prévio adotado para a leitura.

Na interação, houve uma tentativa de construir o significado de algumas palavras através de deduções e levantamento de hipóteses. De um lado, o professor buscou encontrar o significado das palavras no contexto, já que a palavra desprendida do texto é constitutiva de vários sentidos. Por outro lado, os alunos, ativando seu conhecimento prévio, formularam hipóteses na tentativa de elaborar significados para as palavras desconhecidas.

A atividade de leitura, realizada como uma atividade de levantamento do vocabulário, apresentou uma diferente nuance das estratégias exercidas pelo professor de História. Não basta discursar sobre a importância de consultar o dicionário para resolver dúvidas e mostrar ao aluno a técnica para manejá-lo.

Segundo Neves et al (2003),

É preciso que a escola naturalize essa atitude mostrando como se faz isso sistematicamente. E a escola é o conjunto dos professores e dos serviços; por isso, o uso do dicionário precisa ser, além de uma atividade multidisciplinar de leitura, uma leitura multidisciplinar da escola. (NEVES et al, 2003, p.145)

O professor, ao realçar a importância de consultar o dicionário para encontrar os significados das palavras desconhecidas, como meta para o ano de 2003, procedimento não comumente utilizado em sua disciplina, recorreu às estratégias

metacognitivas de leitura, estabelecendo uma relação multidisciplinar de leitura com a prática social do letramento:

1. (re)organização da sala de aula;
2. distribuição do poema aos alunos;
3. predição do conteúdo textual ao solicitar a leitura individual silenciosa do poema;
4. leitura em voz alta do poema;
5. levantamento de dúvidas sobre o vocabulário;
6. ativação do conhecimento prévio dos alunos;
7. esclarecimento de dúvidas sobre o vocabulário;
8. releitura em voz alta de partes do poema;
9. estímulo à formulação de hipóteses e à construção de novos significados.

Na seqüência da aula, o professor estimulou os alunos a construírem a compreensão do poema, partindo da leitura literal, processamento ascendente, para a leitura global, processamento descendente. Esses dois tipos de processamento podem servir de base para descrever tipos de leitores. Segundo Kato (1995, p. 50) o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente, *é o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente*. O professor, ao ativar o conhecimento prévio dos alunos, propiciou a utilização dos dois processamentos, próprios do *leitor maduro* (Kato, 1995).

Depois de resolvida a questão do vocabulário desconhecido, numa leitura compartilhada, o desenvolvimento da leitura se ateu ao objetivo central, que nesse momento seria cumprida através da escrita do Memorial.

4.3 Reflexões sobre as estratégias do ensino de leitura

Ao longo deste capítulo, procuramos apontar as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos

professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História em sala de jovens e adultos do ensino médio nas duas aulas de cada disciplina, selecionadas para análise.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que foram conhecer as atividades de estudo de textos trabalhados nos processos de ensino-aprendizagem e analisar de que maneira elas estabeleceram condições para a construção de significados dos textos lidos em sala de aula de jovens e adultos do ensino médio, algumas reflexões se sobressaíram referentes aos recursos e às habilidades de se ensinar a ler com compreensão.

Nas aulas de Língua Portuguesa observadas durante a 1ª etapa de investigação, as ações e os recursos utilizados pela professora, como estratégias do ensino de leitura, deixaram claras algumas necessidades de melhor favorecer aos alunos jovens e adultos a construção de significados dos textos lidos em sala de aula.

A exemplo disso, a professora de Língua Portuguesa, ao desenvolver a atividade de leitura do texto “O traje”, de Lya Luft, na 20ª aula observada, na intenção de aproximar de uma determinada concepção de leitura, desencadeou tentativas de ativar o conhecimento prévio dos alunos e de fazer um exercício de vocabulário.

Contudo, sem a sua mediação, a construção de compreensão do texto desencadeou tentativas também dos alunos, quando eles próprios recorreram aos seus conhecimentos prévios e de mundo para responder às questões propostas a partir do texto.

Nesse sentido, Kleiman (1995), destaca que

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo **iterativo**. (KLEIMAN, 1995 p.13)

Para a autora, tanto o *conhecimento lingüístico* (utilização do conhecimento prévio que o leitor tem sobre a função da língua, desempenhando um papel central no processamento do texto) como o *conhecimento textual* (ativação e utilização do conhecimento da língua, igualmente importantes na compreensão de textos) devem ser ativados durante a leitura, porque são importantes para a compreensão.

A partir dos elementos fornecidos pelo texto, para haver compreensão durante a leitura, a parte do *conhecimento de mundo* (de modo geral, é adquirido informalmente e abrange o conhecimento armazenado na memória das pessoas) que é relevante para a leitura do texto, deve também ser ativada e não perdida no fundo da memória. Kleiman ressalta que *quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão* (1995, p.20).

Teberosky et al (2003, p. 41) consideram ainda que, quando um aluno lê um texto, nunca parte do zero. Enquanto lê, *ativa seus conhecimentos referentes à própria leitura e, ao mesmo tempo, aqueles aspectos do conhecimento pessoal vinculados ao conteúdo do texto.*

Dessa maneira, salientamos que se houvesse tido uma intervenção mediadora da professora de Português, na condução do processo de compreensão condicionada ao estabelecimento de interação, o favorecimento à ativação do conhecimento prévio e o estímulo às inferências poderiam melhor contribuir com os alunos quando, sozinhos e/ou em grupos aleatórios, fizeram uma entrada no texto em busca de significados.

As aulas de Língua Portuguesa nos incentivaram a buscar outros motivos que estimulassem a nossa curiosidade investigatória e que nos fizessem entender o que acontecia naquela sala de aula e com as atividades de leitura ali trabalhadas em outras disciplinas. Nosso trabalho teria de ser qualitativo, uma vez que buscávamos entender os processos que desencadeavam nos alunos a compreensão dos textos lidos.

Adentrando nas aulas de Geografia e História, disciplinas que por sua vez trazem leituras “obrigatórias” para a (re)construção do conhecimento, nos episódios analisados com as atividades de leitura, foi interessante observar que os professores dessas disciplinas assumiram responsabilidades para o ensino de compreensão leitora. As estratégias do ensino de leitura utilizadas nessas aulas permitiram aos alunos encontrar saídas para construir, conjuntamente, uma compreensão dos textos.

Com o objetivo de conectar conceitos com os conhecimentos prévios dos alunos, os professores de Geografia e de História conduziram a leitura dos textos lidos em sala, adequando-os ao ritmo e às capacidades de compreensão dos

alunos, ora propondo uma leitura global dos textos (leitura descendente), ora uma leitura literal, clareando elementos pontuais dos textos (leitura ascendente). O processamento do texto se fez tanto a partir do conhecimento prévio quanto das expectativas e objetivos do leitor.

Kato (1985) e Kleiman (1995) desenvolvem posições fundamentais sobre os processamentos de informação:

- a hipótese descendente, em que o leitor *se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas* (Kato, 1985, p. 52);
- a hipótese ascendente, *o processamento se dá a partir de elementos formais do texto à medida que o leitor os vai percebendo* (Kleiman, 1995, p. 55);
- o leitor maduro, *aquele que usa os dois processos [ascendente e descendente] complementarmente* (Kato, 1995, p. 51).

Em outros trabalhos, Kato (1985), Kleiman (1995) e Coracini (1995) analisam sobre os processamentos de informação, apesar de que as autoras apontam elementos diferentes em suas análises. Para Kato, há diferentes posturas teóricas a respeito do ato de ler. A primeira provém da visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Nela, o sentido do texto está arraigado às palavras e às frases. A função do leitor, nessa concepção, é a de decodificar o texto. A segunda, oposta à primeira, baseada em orientações da psicologia cognitivista, prega que o bom leitor deveria ser capaz de acionar esquemas, que são conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Uma terceira postura teórica, a respeito do ato de ler, situa-se em um campo intermediário entre as duas anteriormente citadas. Nela, a leitura é vista como interação entre leitor e texto para, dessa relação, ser construído o sentido global.

A respeito de tais concepções, Coracini chama a atenção para o fato de que, de qualquer modo, o texto é de fundamental importância, já que é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não-literais.

A exemplo dessas concepções, o professor de Geografia, ao incentivar à reflexão e à análise dos aspectos da capa do livro didático, durante a 9ª aula observada na 1ª etapa/2003, evidenciou aspectos de leitura *ascendente* da capa, [em busca do sentido literal, por exemplo, da palavra “Globalização” e da foto do

“cais do porto”], a fim de construir uma leitura *descendente* [sentido global “da capa”... “que é um grande texto”] das idéias compartilhadas, além de utilizar estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de ativação do conhecimento prévio e ao estímulo das hipóteses levantadas para a construção dos sentidos da leitura.

Assim como o professor de Geografia, o professor de História, ao fazer uma leitura antecipada do texto “O poder absolutista”, contido no livro didático de História, ativou o conhecimento prévio ao estimular a memória dos alunos, na tentativa de formularem hipóteses sobre o conteúdo estudado durante a construção do cenário imaginário elaborado pelo professor.

Os recursos utilizados pelos professores de Geografia e História como estratégias do ensino de leitura constituíram três tipologias textuais que são tradicionalmente escolares: a) a estrutura narrativa, caracterizada pela marcação temporal cronológica e pela causalidade (o porquê dos fatos como motivação para o desenrolar da história); b) a expositiva, organizada em componentes ligados entre si por diversas relações lógicas; c) a estrutura descritiva, em que o autor tenciona apresentar informações a fim de que o leitor as possam recriar.

De sua parte, Kato (1985) elabora várias hipóteses sobre os processos mentais subjacentes à leitura, relativizando, com isso, a dualidade existente entre a hipótese ascendente e a hipótese descendente.

Para Kato (1985) há o *leitor construtor-analisador*, o *leitor cooperativo* e o *leitor reconstrutor*. Na hipótese do leitor como construtor-analisador, os processos ascendentes e descendentes devem ser compreendidos como possibilidades complementares. Na hipótese do leitor como cooperativo, a ênfase é dada à possibilidade de interação entre o leitor e o autor. A relativização de tal interação, entretanto, dá-se com a constatação de que

conquanto a leitura **não** possa ser vista como um processo que extrai o **sentido final** do texto, este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis, algumas das quais podem não ter sido planejadas pelo próprio autor. (KATO, 1985, p. 56)

Podemos dizer que os professores conduziram os alunos a usarem os dois processos, *ascendente e descendente*, complementarmente, quando estabeleceram

comparações entre o conhecimento prévio dos alunos e o conteúdo que lhes foi oferecido como novo, estimulando posteriormente a leitura do texto escrito e a realização dos exercícios propostos pelo texto didático de História e pelo livro de Geografia, sintetizando o contexto estudado. Dessa maneira, segundo Kato (1995) e Kleiman (1995), os dois processos poderiam contribuir para a constituição dos alunos jovens e adultos como “leitores maduros”.

Coracini (1995) aponta ainda uma quarta concepção de leitura localizada na interface entre a análise do discurso e a desconstrução. Nesta visão, não é ao texto que pertence a função de determinar as leituras, mas, sim, ao sujeito, *enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso* (p. 17). Seu argumento insiste na afirmação de que, na concepção discursiva por ela defendida, não há lugar para oposições do tipo sentido literal.

Nesse sentido, com os novos significados atribuídos à pesquisa no retorno à sala de aula no mês de outubro/2003, nas aulas de Língua Portuguesa foram encontradas estratégias do ensino de leitura mais conscientes e melhor planejadas para as atividades de estudo de textos. Isso se deu por causa da preocupação da Instituição em valorizar e promover uma formação melhor qualificada à professora, que procurou responder à iniciativa da Instituição, reconstruindo sua prática em sala de aula, especialmente quanto aos processos das atividades de leitura.

Ao incentivar a análise e reflexão sobre a temática proposta pela letra da música “Tocando em frente” de Almir Sater, na interação, a professora ativou o conhecimento prévio, na intenção de estimular os alunos a falarem de si mesmos. Essa provocação estimulou a construção de uma leitura não-verbal com o objetivo de sintetizar as idéias compartilhadas durante a leitura verbal da letra de música.

Acreditando que tenha sido uma “atividade diferente” desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, espontaneamente, surgiram manifestações dos alunos a respeito das atividades com o estudo de textos:

Aluno 1: Eu tô conseguindo compreender quase tudo que leio, também, todos os professores estão colaborando com a gente...

Aluno 2: Será que faremos este tipo de estudo só agora, durante este tal de Diagnóstico?

Aluno 3: Puxa! Tô conseguindo entender essa [letra de] música. Eu ouvia, ouvia, eu nunca tinha pensado sobre o que o Almir Sater canta.

E também da professora:

Prof.: Dá muito trabalho planejar uma aula com textos, mas eu estou achando muito bom assim, desse jeito, porque essa atividade nos força a ler mais e compreender o que lemos. (...) Também, só escolhemos para estas atividades textos que nos fazem refletir sobre nós mesmos. (...) E parece que os meninos estão gostando também.

Na hipótese do leitor como reconstrutor, à qual Kato (1985) dedica maior atenção, “a leitura cantada” desenvolvida pela professora não é um texto considerado apenas como unidade formal, mas, especialmente, como unidade de comunicação, de interação. Assim, a definição do modelo de leitor reconstrutor é elaborada pelo ato de reconstrução dos processos de produção do texto. Nesses processos, a recepção entra como um comportamento ativo de simulação da produção. Nesse sentido, a autora defende que a capacidade de produzir e compreender discursos com competência tem de ser concebida não como estática, mas como criativa e preditiva. E relativiza: *o fato de não produzirmos certas formas não significa que não possamos potencialmente produzi-las e, portanto, compreendê-las.* (Kato, 1985, p. 77).

Assim como a professora de Português, os professores de Geografia e de História, ao desenvolverem suas atividades na 2ª etapa da coleta de dados, adotaram procedimentos que constataram a intenção não somente de ativar o conhecimento prévio dos alunos, utilizando os processamentos ascendente e descendente, mas também utilizando das suas clivagens discursivas (Coracini, 1995), oriundas das experiências de vida, próprias do leitor maduro de EJA. As aulas de Geografia e de História da segunda etapa pretendiam atingir os alunos como sujeitos em sua diversidade geográfica (localização da sua rua) e histórica (estímulo para a escrita de memorial), propondo-lhes a recepção e a produção de gêneros textuais relacionados ao letramento (Soares, 2002), às práticas sociais de leitura e escrita.

As autoras Kato (1985), Kleiman (1995) e Coracini (1995) atribuem papel relevante ao leitor em sua

capacidade re-contrutora do texto. O leitor adulto possui experiências de vida e uma reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo externo que acarreta, por um lado, diferentes habilidades e por outro lado, dificuldades em situações de aprendizagem, o que justifica um investimento dos professores em suas estratégias do ensino de leitura, enquanto ação deliberada e consciente.

Ficou evidenciado que, durante a 2ª etapa de investigação (outubro/2003), os três professores tiveram a intencionalidade de provocar estratégias conscientes do ensino de leitura. O conhecimento prévio, ou de mundo, provocou inferências, subsidiando a compreensão dos textos selecionados pelos objetivos propostos pelo Diagnóstico Participativo. Os aspectos cognitivos e metacognitivos foram explorados, nos dando a perceber algumas estratégias do ensino de leitura animadoras em termos de estabelecimento de sentidos entre o leitor o texto.

Nesse sentido, Kleiman & Moraes (1999, p. 23) afirmam que *a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista – historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura.*

Traçar objetivos e fazê-los conhecidos pelos alunos foram procedimentos que exigiram habilidades e estratégias dos professores. Dessa maneira, este trabalho teve a intenção de mostrar as habilidades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem de compreensão leitora, considerando a atuação dos três professores e de suas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Os recursos utilizados para estimular o aluno a desenvolver suas próprias idéias, acerca da construção de significados dos textos lidos, ficaram evidenciados como contribuições produtivas desses recursos, dessas ações, dessas estratégias do ensino, antes, durante e depois da leitura.

Levando em conta as estratégias presentes nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula que fomentaram a compreensão dos textos, as estratégias utilizadas pelos professores antes do início da leitura motivaram a leitura, ofereceram objetivos para ela, ativaram os conhecimentos prévios dos alunos, estabeleceram previsões na intenção de os alunos formularem hipóteses sobre a leitura. Os professores tiveram a intenção de levar o aluno a assumir um papel ativo perante a leitura.

Assim, a maior parte da atividade compreensiva ocorreu durante a leitura: discussão dos objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio estimulando as inferências e a verificação de hipóteses.

As estratégias de ensino utilizadas depois da leitura, embora tenham sido utilizadas também durante a leitura, evidenciaram que não é possível estabelecer limites definidos entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Os professores tiveram a intenção de distinguir o tema central dos textos lidos para se fazer uma leitura crítica e autônoma, tarefa compartilhada que foi usada durante e depois da leitura como fundamental controle da atividade do professor para o aluno; síntese ou resumo das idéias compartilhadas; formulação de perguntas, algumas com objetivos de formar uma opinião; contraste de informações abordadas com o conhecimento prévio e de mundo, estratégias essas que contribuíram para a construção de conhecimentos a partir do texto.

Podemos dizer que o nosso trabalho, fundamentado nas concepções sobre Leitura, provocou a busca constante para o significado da utilização de estratégias conscientes de leitura que despertaram o interesse dos alunos para outras leituras. Sob esse foco, entendemos leitura como produção de sentidos. Leitura e sentido são inseparáveis, pois somente assim ela se torna significativa para o leitor ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras manifestações investigatórias, assistindo com desagrado a um crescente desinteresse de alunos do ensino médio regular pela leitura, a idealização deste trabalho partiu de algumas reflexões sobre os desafios que as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula contribuíam para a construção de significados dos textos. Perguntávamos se o processo de elaboração do conhecimento na situação de interação da sala de aula ganhava destaque como estratégias para promover e/ou aprimorar o processamento de informações por parte dos alunos.

Nesse contexto, pensávamos em quais estratégias de leitura contribuíam para uma compreensão responsiva dos alunos e como o professor propiciava estratégias do ensino de leitura que motivassem os alunos a buscarem a leitura como formação.

Com a limitação do tempo proposto para a pesquisa, foi possível apenas investigar as estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores nas atividades de leitura, em sala de jovens e adultos do ensino médio. A motivação para a investigação nesse contexto de formação partiu da insatisfação implícita na fala daquela aluna adulta, de 34 anos, citada no capítulo I, que dizia sair da escola [regular], porque o português a fazia pensar demais, e pensar doía. Talvez porque a realidade de leitura vivenciada em sala de aula não lhe propiciasse uma compreensão dos textos.

Os jovens e adultos, por possuírem uma enorme complexidade e riqueza que caracteriza a vida, são capazes de se interrogar sobre sua própria compreensão, questionar seu conhecimento, determinar generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes, na tentativa de estabelecer relações entre o que lêem e o que faz parte do seu conhecimento de mundo.

O trabalho que desenvolvemos nesta pesquisa constituiu uma amostragem de possibilidades de estratégias do ensino de leitura desenvolvidas em sala de aula de jovens e adultos do ensino médio, utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia e História durante o desenvolvimento de suas práticas a partir das quais houve a intenção de se

ensinar a ler e a utilizar a leitura para aprender, apontando também para outras possibilidades de estratégias de ensino de leitura.

A análise dos dados indicou considerações relevantes quanto às estratégias de ensino desenvolvidas com as atividades de leitura, além da interação evidenciada nos processos de ativação do conhecimento prévio dos alunos jovens e adultos do ensino médio.

Entendendo a leitura, numa perspectiva social, cognitiva e discursiva, os professores utilizaram em suas atividades de leitura estratégias cognitivas de compreensão que regem o comportamento inconsciente do aluno-leitor, salientando estratégias metacognitivas, comportamento consciente do aluno-leitor, além da utilização do seu pertencimento histórico-cultural. Tais estratégias contribuíram para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender e permitiram a alguns encontrar significados para a leitura.

Para mediar o conhecimento e a prática de ensino, os professores dotaram de conteúdo o próprio processo de mediação, o que refletiu sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura, das estratégias do ensino de leitura, uma dupla consideração como objeto de conhecimento e como instrumento de aprendizagem.

O ensino de estratégias de leitura teve enfoque baseado na participação conjunta. Para promover uma leitura autônoma e produtiva, os professores levaram em conta a diversidade para a construção do conhecimento prévio e criaram situações para que o aluno construísse seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, há uma questão orientadora dos projetos interdisciplinares: o que o aluno da Educação de Jovens e Adultos precisa saber para que ele possa continuar se desenvolvendo e contribuir para sua própria formação segundo os seus interesses e objetivos.

Considerando estratégias do ensino de leitura como recursos, ações, que o professor utiliza para propiciar aos alunos a construção do sentido dos textos, estas estratégias merecem ter lugar central na prática escolar, por isso, merecem ser ensinadas por todo professor, interdisciplinarmente, qualquer que seja a matéria que leciona.

A capacidade de análise dos professores tem relação com os *conhecimentos prévios* adquiridos no processo de sua formação, seja ela realizada na escola e/ou

em outro meio social, conhecimentos prévios que alunos e professores necessitam para realizar uma construção autônoma de conhecimentos a partir do acesso às informações.

Enfim, para conhecer outros aspectos que influenciam as disposições de leitura e a relação que se estabelece entre **estratégias** que regem as atividades que dão origem à compreensão, **estratégias de leitura** como procedimentos que envolvem o cognitivo, o metacognitivo e o discursivo, **estratégias do ensino de leitura** como recursos e o uso de procedimentos que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas, esta pesquisa não encerra aqui.

Na intenção de abrir caminhos para outras investigações acerca das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos-leitores e também acerca de estratégias do ensino de leitura utilizadas por professores de outras áreas e em outros contextos de formação, este trabalho pretende abrir possibilidades sobre a prática de pensar a prática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.122-134
- AGENCIA BRASIL, *Um em cada 4 brasileiros consegue compreender o texto que lê*. Brasília, 30.09.2004
- ALVES-MAZZOTTI A.J. & GEWANDSNAJDER F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Martins Fontes. São Paulo, 2002.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CARDOSO, Cleusa Abreu. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: Possibilidades na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na Escola, saída da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CHARTIER, Anne-Marie. En quoi instruire est un métier. In: *Le Métier d'instruire* (Coloques de La Rochelle), 1990, p.21-38.
- CORACINI, Maria José Rodrigues. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DI PIERRO, M.C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999*. Tese. (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. The politics of education: culture, power and liberation. Introdução de Henry A. Giroux e tradução de Donaldo P. Macedo. Hadley, Mass, Bergin & Garvey, 1985, 209 p. *Contos e casos populares* de Luiz Roberto Alves (org)

_____ *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____ *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em <<http://www.fgv.br>>. Acesso em: 30 nov. 2003

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir, ROMAO, José E. (orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas (MG). *CD-ROM...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 1-19 (Publicação eletrônica).

GUMPERZ, John (1992) Contextualization and Understanding. In: A. Duranti and C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. New York, NY: Cambridge University Press, p. 229-252.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. 360 p. (Tese de Doutorado).

INEP. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2004.

INEP. Disponível em <<http://www.edutabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2004.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1980.

_____ Leitor: de analisador a reconstrutor. In: _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-6

_____ *O aprendizado da leitura*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos próprios projetos de escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre Linguagem)

KOCH I.G & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo. Cortez, 1989.

LOPES, Maria Célia Cense. *O uso de Estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino-aprendizagem da leitura no 1º. grau: uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação de jovens e adultos. Ensino Fundamental: Introdução – 2º segmento. Brasília/2002.

NEVES, Iara; SOUZA, Jussara; SCHAFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLUSENER, Renita. (orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p.15-41.

PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas*. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1995.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, Brasília. Anais....Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994, p.31-45.

_____. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: ArTMed, 1998.

PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, Temas Brasileiros II, IBRADES, 1985.

TARDIF, J. (1992). Intervenir sur des stratégies transférables em lecture. *Vie Pédagogique*, 77, 29-33, Academic Press, 1983.

TEBEROSK Ana et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York, Academic Press, 1983

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação. *Educação de Jovens e Adultos: análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de Português*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

BROWN, Metacognitive development and reading, in: Spiro *et al.*(orgs.) *Theoretical in Reading Comprehension*, Nova Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *O que é ensinar português? Alfabética e Lingüística*. São Paulo: Ática, 1980.

ERAS, Edilene. *As condições de leitura e produção de respostas em atividades de interpretação de textos em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

EVANGELISTA, Aracy A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, M. e SILVA, C.(orgs.) *Leituras do professor*. Mercado das Letras, 1998, p.79-91

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora(Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e Leitura: natureza e desenvolvimento do processo. In: _____. *Leitura produção de textos e a escola: Reflexões sobre o processo do letramento*. São Paulo. Mercado das Letras, 1999. p.35-44.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1993 (Coleção passando a limpo).

PALINCSAR, A. S.; BROW, D.G.(1984) : "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities", *Cognition and Instruction*, n.1, (2), p.117-175.

SANTANA, Luciene. *Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política, multiculturalismo e práticas democráticas nas salas de Aula. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr/1997, n. 4.

SILVA, Hesley Machado. *Jovens do Ensino Médio noturno: Demandas em relação à escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

WERTSCH, J.V. El análisis Semiótico de Vygotsky. *In: Vygotsky y a formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Piados, 1998.

ZAGURY, Tania. Relação professor/aluno, disciplina e saber. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano 2, n.8, fev/abr, 1999.