

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA  
PROFLETRAS**

**LUZINETE SILVA MACEDO**

**PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS EM SALA DE AULA: FORMAÇÃO DE  
LEITORES**

**ARAGUAINA  
2015**

**LUZINETE SILVA MACEDO**

**PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS EM SALA DE AULA: FORMAÇÃO DE  
LEITORES**

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura, pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

**ARAGUAÍNA  
2015**

M141p Macedo, Luzinete Silva

Prática de mediação de leituras em sala de aula: formação de leitores/Luzinete Silva Macedo.-- Araguaína: [s. n], 2015.

126f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Dissertação (Mestrado em letras ) – Universidade Federal do

LUZINETE SILVA MACEDO

PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS EM SALA DE AULA: FORMAÇÃO  
DE LEITORES

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura, pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)  
(Orientador)



---

Prof.ª Dr.ª Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)  
(Titular- membro interno)



---

Prof.ª Dr.ª Tania Maria Moreira (UNIFESSPA)  
(Titular- membro externo)



---

Janete Silva dos Santos (UFT)  
(Suplência)

*Aos meus pais Joana Silva Macedo e Rafael Mendes Macedo pela incansável preocupação e empenho em deixar para nós, seus filhos e filhas, a herança que podiam nos oferecer, o 'saber'.*

*Ao meu filho Lucatone, exemplo de superação, minha maior motivação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, devo mais essa realização a DEUS, em quem sempre depus (e deposito!) minhas esperanças e anseios.

Aos meus pais pelo incansável incentivo e apoio, sempre nos mostrando o valor do “estudo”.

Ao meu esposo Antonio Neto, pelo companheirismo e apoio ao longo de minha jornada de formação acadêmica.

Aos meus irmãos e minhas irmãs que desde sempre foram exemplo na busca de formação acadêmica e qualificação profissional. Um duplo agradecimento à minha irmã Aurinete pelo convívio diário ao longo dessa etapa de formação, pelas discussões e contribuições sobre minha pesquisa, que juntamente com minha outra irmã Rosinete, com sua leitura minuciosa, trouxeram contribuições enriquecedoras a este trabalho.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS 2013 - UFT Araguaína jamais esquecerei, foi muito bom e gratificante conviver com todos vocês. Em especial, às amigas Michele Fragoso, Cleia, Edna, Zenaide pela convivência mais próxima, pelos bons momentos de descontração, reflexões, estudos e aprendizados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFT) que contribuíram para a efetivação do mestrado PROFLETRAS – 2013, ministrando as disciplinas, prof<sup>o</sup>. Francisco Edviges Albuquerque, Márcio Araújo de Melo, Luiz Roberto Peel, Karylleila dos S. Andrade, Valeria da Silva Medeiros, Janete Silva dos Santos. Em especial ao professor Luiz Roberto Peel, por aceitar essa incumbência de orientação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo através da concessão da Bolsa de Formação Continuada para professores da rede pública cursando mestrado profissional; à coordenação, técnico administrativo, todos que tornaram possível a realização do mestrado PROFLETRAS na UFT Araguaína, TO.

A SEMED de Goianésia do Pará pela concessão de minha licença para estudo.

Ao corpo docente e administrativo da escola municipal Benedito Canuto Braga, espaço de realização do projeto de intervenção, em especial à professora Maraci e à coordenadora Eunice, que viabilizaram da melhor forma possível a realização do projeto.

Agradeço imensamente, aos alunos da turma em que foi realizada a proposta de intervenção, pela colaboração, participação e receptividade.

... produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico sempre o mesmo cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e trançam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. (GERALDI)

Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco. Ele lê algo com alguém e para alguém. (LEFFA)



## RESUMO

Este trabalho consta de relato e reflexões de uma prática de mediação de leitura realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Araguaína – TO, em uma turma de 4ª etapa da EJA. Propusemos, inseridos na perspectiva da pesquisa-ação, na abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; PRADO E CUNHA, 2007), um trabalho de intervenção com o objetivo de realizar efetivamente a prática de mediação de leitura, contribuindo com o processo de formação leitora do aluno. Observamos, nas práticas escolares de leitura, o desinteresse dos alunos, traduzido na sua dificuldade em compreender textos escritos, sejam eles simples ou complexos. Diante dessa situação e constatação, buscamos uma metodologia que viabilizasse práticas escolares de leituras mais profícuas. Assim, a partir de estudo de referências bibliográficas sobre esse tema (GERALDI, 1997, 2006; KLEIMAN, 2007, 2013; FREIRE 1989; LEFFA 1999; KOCH E ELIAS, 2013), propusemos leituras e mediamos o processo de compreensão realizado pelos alunos, partindo das suas experiências de leitura e discutindo os diversos aspectos que envolvem os gêneros textuais, tendo em vista que nossa proposta de mediação se embasou no trabalho com a diversidade textual, além de discutirmos a importância da leitura proficiente em nossas práticas sociais de uso da escrita. A opção de assumir a postura de mediador de leituras em sala de aula é, antes de tudo, uma decisão que considera em primeiro plano a experiência leitora do aluno, ou, pelo menos, reconhece que esse aluno está inserido em práticas de letramento, e, portanto, já possui o mínimo de conhecimento no uso da escrita. Nesse sentido, a prática do professor mediador é concebida como uma forma de viabilizar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno, estimulando seu interesse, instigando no sujeito aprendiz o gosto pela leitura, e mediando o diálogo entre leitor – texto e leitor-autor. Diante das reflexões e relatos de nossa experiência pudemos observar o quanto aprendemos e compartilhamos com os alunos conhecimentos referentes às leituras realizadas em sala de aula. E ainda tivemos oportunidade de experienciar a prática de mediação de leitura embasada em referenciais teóricos, possibilitando-nos, assim, uma avaliação própria e uma melhor condução das atividades de leitura, o que só acrescentou para nossa prática enquanto profissional da área. A proposta foi pensada numa perspectiva contínua da prática de leitura, incorporada à rotina de sala de aula, pois entendemos que a questão da formação de leitores proficientes é resultado de um longo processo, alicerçado na persistência, regularidade, planejamento e mediação de atividades de leitura.

**Palavras chave:** Práticas Escolares de Leitura; Mediação de Leitura; Formação de Leitor Proficiente.

## ABSTRACT

This work consists of reports and reflections of a practice of reading mediation held in a school of the municipal network of teaching in Araguaína - TO, in a class of 4th stage of EJA. We propose, inserted in the perspective of the action research, the qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008; PRADO AND CUNHA, 2007), an intervention work in order to effectively carry out the practice of reading mediation, contributing with the process of reading formation of the student. We note, in school reading practices, the lack of interest of the students, translated in its difficulty to understand written texts, whether simple or complex. Before this situation and finding, we sought a methodology that would make possible more fruitful school practices of readings. Thus, from the study of bibliographical references on this subject (GERALDI, 1997, 2006; KLEIMAN, 2007, 2013; FREIRE 1989; LEFFA 1999; KOCH AND ELIAS, 2013), we propose readings and mediate the understanding process carried out by the students, starting from their reading experiences and discussing the various aspects involving the text genres, given that our proposal for mediation is based in the work with the textual diversity, and besides of discussing the importance of the proficient reading in our social practices of writing use. The option to take the readings mediator posture in the classroom is, first of all, a decision that considers foreground the reader experience of the student, or at least to recognize that this student is inserted in literacy practices, and therefore, already has the minimum knowledge in the use of writing. In this sense, the practice of the mediator teacher is conceived as a way to facilitate the development of the student's reading ability, stimulating its interest in instigating in the learner the like for reading, and mediating the dialogue between reader - text and reader-author. Before these reflections and stories from our experience we have seen how we learn and share with students knowledge concerning the readings taken in the classroom. And still we had opportunity to experience the practice of reading mediation based in theoretical frameworks, enabling us, thus, a proper evaluation and a better conduction of reading activities, which only added to our practice as a professional of the area. The proposal was thought in a continuous view of the reading practice, incorporated into the routine of the classroom, because we understand that the issue of the training of proficient readers is the result of a long process, based on persistence, regularity, planning and mediation reading activities.

Keywords: Reading School Practices; Reading mediation; Formation of the Proficient Reader.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA</b> .....	16
1.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA .....	16
1.2	PROCESSOS COGNITIVOS NA ATIVIDADE DE LEITURA.....	22
1.2.1	RECICLAGEM NEURONAL E APRENDIZAGEM DA LETURA.....	25
1.3	DIMENSÃO SOCIAL DA ATIVIDADE DE LEITURA.....	29
1.3.1	PERSPECTIVA SOCIAL DE CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA.....	30
1.3.2	DEMANDAS SOCIAIS DE ESCRITA E LEITURA PROFICIENTE..	32
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>PRÁTICAS DE LEITURA</b> .....	35
2.1	PRÁTICAS DE LEITURA: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	35
2.2	O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES .....	39
2.3	PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA .....	43
2.4	O PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR.....	46
2.5	OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	51
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO</b> .....	56
3.1	DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	56
3.1.1	APRESENTAÇÃO .....	56
3.1.2	JUSTIFICATIVA.....	58
3.1.3	OBJETIVOS .....	59
3.1.4	METODOLOGIA .....	59
3.2	RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....	62
3.2.1	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA ESPAÇO DE INTERVENÇÃO...	70
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS EM SALA DE AULA: RELATO E REFLEXÕES</b> .....	73
4.1	EXPERIÊNCIAS NA INTERVENÇÃO: PRIMEIRO CONTATO.....	73

4.2	QUANTO À MEDIAÇÃO DE LEITURAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS .....	75
4.3	LEITURA E COMPREENSÃO: MOBILIZAÇÃO DE VALORES E EXPERÊNCIAS SOCIAIS .....	79
4.4	PROCESSO DE MEDIAÇÃO: UMA PRÁTICA REFLEXIVA .....	81
4.5	FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS .....	84
4.6	LEITURA DE POEMAS: É POSSIVEL UM OLHAR DIFERENTE.....	87
4.7	CONTEXTOS REAIS DE USO DA ESCRITA: ESTÍMULO PARA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRTIA.....	91
4.8	DIÁRIO DE AULA: UM BREVE RELATO.....	96
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
	<b>APÊNDICES</b> .....	107

## APRESENTAÇÃO

A formação de leitores é uma temática recorrente em nossa sociedade. Reconhece-se a importância da leitura proficiente nas práticas cotidianas, não só na formação pessoal, mas também no desenvolvimento profissional, sendo um requisito necessário e imprescindível para uma efetiva participação social e política; cabendo a escola, reconhecidamente, um papel decisivo nessa formação. Mas, é preciso reconhecer que ela tem falhado nessa tarefa, e o resultado tem sido insuficiente para desenvolver uma leitura realmente proficiente.

No contexto educacional, há vários instrumentos que dentre outras funções avaliam o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos aprendizes (como por exemplo Provinha Brasil; Avaliação nacional da alfabetização – ANA; Exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos – Enceja), e, com frequência, são divulgadas avaliações que apontam resultados negativos e preocupantes; observando-se, ainda, que, nas práticas sociais maduras, esses sujeitos demonstram baixa proficiência na leitura, apresentando também uma igualmente baixa participação política profícua.

Muitos estudos voltados para a questão do processo de compreensão (GERALDI, 1997, 2006; KLEIMAN, 2007, 2013; DEVIDES (2009) têm focado as práticas escolares de leitura, constatando que as atividades escolares de leitura são realizadas em situações artificiais, por meio da simulação de leituras, e apontando esse fato como um dos principais problemas a serem superados para que se alcance a efetiva formação do aluno leitor.

No ensino de língua portuguesa é realmente preocupante essa questão da leitura proficiente, a qual para nós se caracteriza enquanto o processo de compreensão, isto é, a construção de sentidos que vai além da decodificação, mobilizando-se para tanto diferentes aspectos como, por exemplo o conhecimento prévio, as inferências, dentre outros, considerando-se o texto, o contexto e os sujeitos envolvidos no ato da leitura. Vemos cotidianamente o desinteresse dos alunos pela leitura, as suas dificuldades em compreender textos escritos. Diante desses resultados negativos, de sua constatação como

professora de língua portuguesa no ensino fundamental, fizemos os seguintes questionamentos: Por que os sujeitos aprendizes têm um elevado grau de dificuldade em compreender o que leem? De que forma podem ser realizadas práticas escolares de leitura que sejam mais profícuas? Instigadas por esses questionamentos, realizamos uma pesquisa-ação, conforme Bortoni-Ricardo (2008), Cunha e Prado (2007), por meio de um projeto de intervenção desenvolvido na Escola Municipal Benedito Canuto Braga, na Educação de Jovens e Adultos, em uma turma de 4ª etapa. A opção por esse público se deu em decorrência de nossa experiência docente na EJA, pois trabalhamos com essa modalidade de ensino já algum tempo.

Iniciamos com o levantamento bibliográfico, que ocorreu a partir de dezembro de 2013, e, posteriormente, desenvolvemos o projeto de intervenção no período de março a junho de 2014, com o objetivo de realizar a prática de mediação de leitura, de forma a contribuir efetivamente nesse processo de formação de leitores, partindo sempre dos referenciais que tratam dessa questão. Essa proposta foi pensada numa perspectiva contínua da prática de leitura, incorporada à rotina de sala de aula, pois entendemos que a questão da formação de leitores proficientes é resultado de um longo processo, alicerçado na persistência, regularidade, planejamento e mediação de atividades de leitura.

Para tanto, nessas atividades de intervenção, propusemos leituras e mediamos o processo de compreensão realizado pelos alunos, partindo das experiências de leitura desses e discutindo os diversos aspectos que envolvem os gêneros textuais, tendo em vista que nossa proposta de mediação ( que a seguir será especificada) se embasa no trabalho com a diversidade dos gêneros textuais. Como já previsto nos PCNs de língua portuguesa - ensino fundamental tivemos, como objetivo principal, possibilitar a familiarização dos alunos com os diversos textos com que nos deparamos a todo o momento, além de instigar o seu interesse pela leitura e ajudá-los a reconhecerem a relevância do saber ler (compreender, interpretar e dialogar), do saber se posicionar diante das escritas.

Ressaltamos que nossa opção nessa intervenção se centrou na leitura específica de textos escritos, embora reconheçamos que dispomos de outras

linguagens (oral, escrita, musical, corporal...) na efetivação do processo de interação, tendo em vista que “as relações intencionais homem-mundo somente são possíveis de serem efetuadas porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação” (SILVA, 2011, p. 72). No entanto, essa priorização pelos textos escritos se deu em decorrência do tempo disponível para essa prática de intervenção e para atender a objetivos imediatos; no caso, para produção do texto que aqui se apresenta. Porém, reconhecemos que essas outras linguagens também devem fazer parte da formação leitora dos sujeitos aprendizes, devendo ser inseridas na prática regular de mediação de leituras.

Esse texto, portanto, é constituído por discussões dos referenciais que nortearam a intervenção, bem como do relato das experiências ao longo desse percurso. Assim, apresentamos no primeiro capítulo, sob o título de perspectiva sociocognitiva de leitura, as teorias referentes às várias perspectivas de leitura, com destaque para a concepção por nós adotada. Apresentamos, ainda, algumas teorias que tratam dos aspectos cognitivos envolvidos no processo de compreensão e no desenvolvimento da habilidade leitora - aspectos sociais no processo de constituição do sujeito leitor, fatores de ordem social que contribuem para tal formação, e uma discussão na qual o aspecto fisiológico tem importante papel na aprendizagem da leitura: a hipótese da reciclagem neuronal. Essas abordagens ganham relevância, considerando nosso objetivo de construir um panorama amplo, tanto quanto possível, referente à questão da aprendizagem da leitura.

No segundo capítulo, além de expormos um breve percurso histórico de transformações das práticas de leitura, tratamos das práticas escolares atuais de leitura; do papel do professor enquanto mediador; da importância da instituição escolar, como espaço de formação de leitores; e dos gêneros textuais inseridos na proposta de mediação de leituras. Nesses tópicos, esboçamos um diálogo com autores que abordam esses temas, tendo em vista nossa experiência em sala de aula com o ensino de língua portuguesa.

A proposta de intervenção, com objetivos, justificativa e metodologia, também se encontra aqui apresentada, compondo o terceiro capítulo. Nesse excerto do texto, apresentamos também a parte histórica de reconhecimento e

desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alguns destaques desse processo, uma vez que o referido projeto de intervenção foi realizado com alunos dessa modalidade de ensino. Por fim, nesse mesmo capítulo, colocamos algumas palavras que tentam caracterizar o espaço de realização das práticas de mediação de leitura, trazendo alguns aspectos que podem colaborar para que o leitor possa ter noção do perfil da turma.

A experiência de intervenção é relatada no quarto capítulo. A partir de atividades realizadas com os alunos, enfocamos alguns aspectos que acreditamos serem relevantes para uma melhor compreensão da proposta de mediação, aspectos como a avaliação de nossa prática de mediação, a participação dos alunos no decorrer das atividades, a análise de alguns elementos tanto sociais quanto cognitivos envolvidos no processo de compreensão, assim como o relato das experiências, anseios, questionamento dos alunos no decorrer das atividades de leitura. Apresentamos, também, algumas produções escritas elaboradas a partir de práticas de leituras dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, expomos nesse trabalho não só o relato de experiências, mas também os estudos dos referenciais teóricos principais, com os quais tentamos estabelecer um constante diálogo, não propriamente no relato em si, mas na realização da experiência de mediação, com reflexos em nossos posicionamentos ao longo da escrita que ora apresentamos.



## **CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA**

O conhecimento da perspectiva sociocognitiva da leitura, no processo de ensino aprendizagem, é de suma importância para que se efetivem leituras produtivas, haja vista que o ato de ler se fundamenta nestes dois âmbitos: social e individual. Destacamos que os aspectos cognitivos (memória, atenção, conhecimento prévio, aprendizagem, dentre outros - KLEIMAN, 2013; ISQUIERDO, 1988; VYGOTSKY, 1991), assim como os aspectos sociais da leitura (a interação, as práticas de letramento<sup>1</sup> - KLEIMAN, 1995; SILVA, 2009, 2011; FREIRE, 1989, BOSO et al., 2010), estão interligados no processo de compreensão de texto.

Daí a necessidade de se ter o conhecimento de tais fatores para que se realize a prática de mediação, bem como o conhecimento por parte do professor das concepções de leitura como base para e formação de leitores proficientes, proporcionando práticas de leitura que façam sentido para o aluno e considerando as experiências de letramento<sup>2</sup> do sujeito aprendiz.

### **1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA**

A leitura é uma atividade que está bem presente no cotidiano da sociedade letrada, que é o nosso caso, e, mais ainda, uma atividade que, deveria ser uma constante nas práticas escolares, embora já se tenha mudanças nessas práticas que apontam para uma formação com o objetivo de preparar o sujeito aprendiz para realização competente dessa atividade em diferentes espaços sociais e interativos, mesmo que ainda de forma esporádica. Desse modo, verificamos a relevância da exposição das concepções de leitura encontradas na literatura referente a esse tema, considerando que, dependendo da concepção adotada, o processo de

---

<sup>1</sup> Letramento aqui entendido como as práticas sociais de uso da escrita.

compreensão e a produção de sentido dos textos se configurarão de formas diversas

Dentre as discussões pesquisadas sobre a leitura, salientamos Koch (2006) e Koch e Elias (2013), relacionando-as às concepções de língua-linguagem. De acordo com Koch (2006), dependendo da concepção de língua que se assume, encontra-se uma concepção de sujeito, texto e sentido, correspondente.

Como se pode observar, por exemplo, quando se trata de uma concepção de língua como representação do pensamento, o sujeito é o “senhor absoluto de suas ações e do seu dizer, o texto é visto como produto – lógico – do pensamento” (KOCH, 2006, p. 16). A leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor” (KOCH e ELIAS, 2013 p. 10). O leitor tem, portanto, a simples tarefa de captar as intenções do autor, identificando o sentido do texto.

Considerando a língua enquanto sistema, como código, o sujeito é “(pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ouvinte” (KOCH, 2006, p. 16). Assim, a leitura “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade [cabe ao leitor] o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10). E, quando se tem a língua numa perspectiva dialógica, interacional, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser visto como próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2006, p. 17).

A leitura também pode ser entendida como:

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10 - 11).

Especificamente sobre o estudo dos processos de leitura, Leffa (1999) e Duran (2009) apresentam também três grandes abordagens em relação às concepções de leitura com três diferentes focos. Num primeiro momento, a

leitura com ênfase no texto, depois a leitura com ênfase no leitor e, posteriormente, a leitura inserida na relação interativa entre o leitor, texto e autor, considerando aspectos cognitivos, sociais e linguísticos. Isso não significa dizer que elas não coexistam em um mesmo contexto.

Na abordagem da leitura com ênfase no texto, os sentidos estão postos no próprio texto; não há, nesse caso, um processo de compreensão, mas de extração dos sentidos do texto. De acordo com Leffa (1999, p. 6-7),

O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto [...]. A leitura é vista como um processo ascendente (“bottom up”, em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados (“data-driven”, em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página.

O leitor, nesse foco, age de forma passiva diante do texto; basta ter a habilidade de decodificação da escrita e já alcança os sentidos do texto. Para Duran (2009, p.14),

A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, pois uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido da palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito. Trata-se de um processo, dito, passivo, que tem como base o texto, e o foca de tal maneira que o leitor não recebe papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificar.

Assim, nessa perspectiva, não há espaço para alguns recursos linguísticos que fazem parte do processo de construção dos sentidos, como a questão da ambiguidade, das metáforas e dos fenômenos subentendidos. Já que “essa concepção julga que o texto é fechado em si e não abre possibilidades de variação da maneira como deve ser lido, e até mesmo compreendido e interpretado” (DURAN, 2009, p. 4).

Quanto à segunda abordagem, Leffa a apresenta com ênfase no leitor, uma vez que “o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos (concept-driven). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos” (1999, p. 13).

Da leitura com enfoque no texto passamos à leitura com enfoque no leitor, nas palavras de Duran (2009, p.6),

o caminho que faz o processo de leitura não é mais do texto para o leitor, mas o contrário: do leitor para o texto, de cima para baixo [...]. Agora o leitor é responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto.

De uma perspectiva estruturalista da leitura, na abordagem com ênfase no texto, passamos à perspectiva cognitiva, com ênfase no leitor, uma vez que são considerados o conhecimento prévio do leitor, sua experiência e os processos de compreensão realizados pelo leitor para atribuir sentido ao texto.

Quanto a esses processos de atribuição de sentidos pelo leitor, Leffa (1999) destaca alguns pressupostos envolvidos. Aponta a consciência do leitor no uso de estratégias para compreensão do texto, considerando que “ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão [...]. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura” (1999, p. 14). Numa perspectiva cognitiva, “a informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de vê na página impressa” (idem, p.15), sendo também um dos pressupostos na atribuição de sentidos.

Assim, o leitor aciona seus conhecimentos no ato de ler, encaminhando-se para a compreensão do texto, a partir de esquemas, entendendo-os como “estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações (instanciações), com ênfase no que é típico e genérico” (LEFFA, 1999, p.14). O leitor aciona sua capacidade de previsão, trilhando caminhos para compreensão do texto por meio da atribuição de determinados sentidos e não outros, tendo em vista que “a capacidade de previsão é uma condição necessária à leitura eficiente na medida em que ela afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento” (LEFFA, 1999, p.15).

Para atribuição de sentidos é necessário, ainda, de acordo com Leffa (1999), que o leitor conheça as convenções da escrita, que tenha consciência das diferenças entre o código escrito e o oral, que falar não é o mesmo que ler. Em suma, essa perspectiva, “com foco no leitor, procura, descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto” (LEFFA, 1999 p. 17).

Na abordagem interacional da leitura, Leffa (1999) apresenta duas perspectivas. A perspectiva psicolinguística, que amplia a noção de leitura com ênfase no leitor, passando a considerar a relação do leitor – texto e autor no processo de construção dos sentidos. Essa perspectiva é dividida, ainda, em duas vertentes: a transacional, em que “a leitura não é vista como um processo isolado, mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas” (p.18); e a teoria da compensação (Stanovich, 1980), em que a atividade de leitura envolve vários conhecimentos (textual, discursivo e cognitivo) – se o leitor tiver déficit em um desses conhecimentos, poderá compensar esse déficit usando os demais conhecimentos, “inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece” (LEFFA, 1999, p. 19).

Já numa perspectiva mais ampla, o autor apresenta o paradigma social, no qual “a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 19). Assim, “a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções” (LEFFA, 1999, p. 24).

Verificamos, a partir dessas três abordagens de leitura, dois polos e um ponto de intersecção. Na atividade de leitura centrada no texto, numa perspectiva estruturalista, na qual se considera exclusivamente a materialidade textual, em que esse por si só já apresenta os sentidos, o leitor não tem nenhuma função, exceto a de decodificar o escrito e verificar os sentidos postos. Em outro polo, a construção de sentidos é de responsabilidade do leitor; numa perspectiva cognitiva, o leitor acessa sua experiência, seus conhecimentos e realiza o processo de compreensão do texto. E, como ponto de intersecção, a abordagem interacionista, em que se considera a materialidade textual, as pistas deixadas pelo autor em seu texto, e a experiência do leitor no processo de compreensão, situando essa relação de interação em dado contexto social e histórico; considerando, assim, tanto aspectos cognitivos quanto textuais e contextuais. Como destaca Gerald

(1996, p. 104), “é, pois, o texto, objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses; mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido completa-se na leitura – nesse sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos”.

Por outro lado também,

o leitor não é totalmente livre na construção de significações, já que um dos instrumentos com que opera nessa construção é precisamente o texto presente, cujo processo de produção manuseia também as mesmas ‘regras’ de interpretação existentes numa “comunidade interpretativa”, de que o autor é parte. (GERALDI, 1996, p.112 -113)

Há que se considerar que a leitura se constitui na relação interativa autor – texto – leitor. Nesse sentido, é importante que evidenciemos que a noção de leitura aqui adotada é a interacionista, em consonância com a terceira abordagem apresentada por Leffa (1999). Entendemos, de acordo com Geraldi (2006, p.91), que “a leitura é um processo de interlocução entre o leitor - autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. E, nessa interação, o leitor tem um trabalho a realizar no decorrer da leitura; conforme Koch e Elias (2013, p. 7),

O leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Ou seja, deve haver, na efetivação da leitura, a responsabilidade mútua entre leitor e autor, de que fala Kleiman (2013, p. 71), quando trata da relação autor e leitor na construção de sentidos do texto: “pois ambos [autor e leitor] têm de zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”. No processo de compreensão, a partir da materialidade textual produzida pelo autor, o leitor realiza um trabalho de construção de sentidos a partir do texto, que, embora possa ser divergente dos sentidos proposto pelo autor, encontra justificativa no próprio texto por meio das inferências.

## 1.2 PROCESSOS COGNITIVOS NA ATIVIDADE DE LEITURA

Na perspectiva cognitiva da leitura, são estudados os processamentos mentais no ato de compreensão do texto. Nessa atividade de compreensão, faz-se necessário que o leitor realize vários processos cognitivos, como memorização, percepção, atenção, raciocínio e aprendizado; para tanto, são mobilizados o conhecimento prévio e as estratégias cognitivas de leitura, isto é, considera-se como se processa, em nível individual (mental), a construção dos significados (KLEIMAN, 2013; ISQUIERDO, 1988; VYGOTSKY, 1991). A perspectiva cognitiva da leitura estuda, então, os processos realizados pelo leitor para alcançar a compreensão do texto.

Nessa perspectiva,

ganham relevância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu. Podemos dizer que ganham força os conjuntos de relações cognitivas que se encontram armazenadas na mente, formando uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura. (PAZ, 2003, p. 5)

Nesse processo de compreensão, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio, que é constituído por diferentes conhecimentos que possui. De acordo com Kleiman (2013, p. 15), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. No ato de ler, são acessados esses conhecimentos e criadas condições para o estabelecimento de relações com o texto lido, já que “a compreensão não se encontra pronta, mas em funcionamento constante e possível de ser ativada” (PAZ, 2003, p. 5).

Nesse sentido, Boso (2010, p. 10) ressalta que “a leitura é um processo cognitivo dependente do entendimento do leitor, que deve usar a capacidade de decodificação, de buscar na sua memória conhecimentos já adquiridos, de inferência e sobretudo refletir sobre as novas informações adquiridas e processá-la na memória”.

Em conjunto com o conhecimento adquirido (conhecimento prévio), o leitor realiza o processo de inferência durante a atividade de compreensão, além da atividade básica para compreensão que é a da decodificação da escrita. A aquisição do conhecimento prévio do leitor, de acordo com Isquierdo (1988), é resultado de suas experiências, numa relação de interdependência entre memória e experiência:

a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias se denomina *aprendizado*. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos *presente*. Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências. (ISQUIERDO 1988. p.89)

Observa-se, então, outro elemento intrínseco à aquisição da memória, o aprendizado; ou melhor, o processo de aprendizagem se constitui por meio das memórias, já que a memória é aqui entendida como acúmulo de experiências. Segundo Isquierdo (1988, p. 90), “como a variedade e quantidade de experiências possíveis é enorme, a variedade de memórias possíveis é também enorme”. Assim, o autor afirma que tem mais sentido falar em “memórias” do que em memória.

Quanto a essa relação, memória e aprendizado, Pinto (2001, p.1) destaca que:

Esta interdependência ocorre porque a estrutura e significado do “material-a-ser-aprendido” está em grande parte dependente do conhecimento actualmente retido na memória, isto é, daquilo que a pessoa já sabe e é capaz de recordar. O actual conhecimento de uma pessoa não só influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e informações pelo aprendiz, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura.

Considerando que a memória (ou memórias), as experiências e o aprendizado possuem essa relação de interdependência, percebemos a relevância de possibilitar leituras de diversos gêneros aos sujeitos aprendizes; para que, assim, possam acumular experiências de leituras, constituir memórias e aprender a realizar processos vários de compreensão, pois “ao usar o processo cognitivo, o leitor realiza uma atividade de produção de



sentidos, tornando-se autônomo e criativo. Para transformar indivíduos em leitores de alto nível deve-se incentivar, desde criança, a leitura nos mais diversos gêneros textuais” (BOSO et al., 2010, p. 28).

Para Vygotsky (1991, pp. 37 e 38), a memória é crucial no desenvolvimento cognitivo do homem, principalmente nos primeiros anos de vida: “A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções [...], a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”.

A partir do aprendizado e acúmulo de experiências (conhecimentos), possibilitadas pela memória, verifica-se o relevante papel do conhecimento prévio no processo de compreensão, uma vez que “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29). A realização das inferências com base nos conhecimentos do leitor, segundo Kleiman (2013), ocorre de forma inconsciente pelo leitor proficiente.

Além do conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos para leitura é outro elemento importante nessa discussão, considerando que “nossa capacidade de processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Com objetivos prévios de leitura, o processo de memorização é mais eficaz, pois orienta e favorece o processo de compreensão ao longo da leitura.

Outra estratégia de leitura é a formulação de hipóteses, que também contribui de maneira significativa no processo de compreensão, “pois o leitor ativo realmente engajado no processo [de leitura] elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (KLEIMAN, 2013, p. 38). A partir dos objetivos e expectativas de leitura, por meio da formulação de hipóteses, o leitor percorre um complexo trajeto no processo de compreensão, como se observa nas palavras de Kleiman (2013, p.47):

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando

seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Essas atividades metacognitivas, de acordo com Kleiman (2013, p. 47), “pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem ao automatismo e ao mecanicismo típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola”. Reside aí a importância do professor formador de leitores ter conhecimento desse tipo de atividade que é realizada durante a leitura, para que assim possa ultrapassar as práticas de leitura artificiais, de considerar como leitura o ato de “passar o olho” no texto ou, ainda a mera oralização do texto escrito. Essa oralização, tida na escola como exemplo de boa leitura, tem sua origem no processo de evolução dessa prática, que, de acordo com Chartier (1999; 2007), foi uma das primeiras práticas de leitura, como veremos adiante.

#### 1.2.1 - Reciclagem neuronal e aprendizagem da leitura

Com o objetivo de ampliar nosso conhecimento sobre o estudo dos processos, concepções e práticas de leitura que, na literatura especializada, são encontrados num vasto campo de pesquisas, apresentaremos, embora, de forma sucinta, estudos do neurocientista francês Stanislas Dehaene (2012), publicados em seu livro *Os Neurônios da Leitura*. Trata-se de uma abordagem fisiológica, na perspectiva da neurociência, abordando a formação cerebral e as capacidades cerebrais no processo de aprendizagem da leitura.

Em seus estudos, Dehaene (2012) defende que “a capacidade de aprendizagem deve acima de tudo ser considerada uma evolução sofisticada do córtex. Em alguns circuitos e em certos momentos, o organismo ganha em deixar uma parte de seu sistema nervoso adaptar-se aos limites do mundo exterior” (DEHAENE p. 161). A aprendizagem, especificamente da leitura, para esse autor, só é possível pela capacidade que as estruturas cerebrais têm de adaptação para realização de outras funções, trata-se da plasticidade cerebral, caracterizada pelo processo da reciclagem neuronal.

Segundo o cientista francês,

É em virtude dessas diferenças fundamentais entre evolução biológica e evolução cultural que me parece útil introduzir um termo novo, o de 'reciclagem neuronal' para caracterizar a interface entre os objetos de cultura e circuitos dos neurônios. Entendo por esse termo a invasão parcial ou total de territórios corticais inicialmente destinados a uma função diferente, por um objeto cultural novo [...]. A reciclagem neuronal é uma reconversão: ela transforma uma função que, antes, tinha sua utilidade em nosso passado evolutivo, numa função nova mais útil no contexto cultural presente. (DEHANE, 2012, p.166)

A partir desse conceito da reciclagem neuronal, Dehaene embasa toda sua teoria sobre o desenvolvimento da capacidade leitora dos seres humanos. Afirma que “a reciclagem neuronal joga um papel essencial na estabilização do que denominamos cultura, isto é, o conjunto de representações mentais compartilhadas que caracterizam um grupo humano” (DEHAENE 2012, p 167). No caso, a evolução da escrita está relacionada às capacidades cerebrais, e, ao contrário do que muitos defendem, a escrita e a leitura só foram possíveis devido a essa capacidade de reorganização cerebral do ser humano, no decorrer da sua evolução biológica. Para o autor: “Não é, pois, o nosso cérebro que evoluiu para a escrita, mas, sim, a escrita que se adaptou ao nosso cérebro” (2012, p.190). Para esse processo de adaptação da escrita ao nosso cérebro, Dehaene (2012, p. 191) destaca a capacidade cerebral que dispomos para que isso ocorra:

O poder da escrita é verdadeiramente mágico – não porque ela seja um dom divino, mas porque ela amplia consideravelmente as competências de nosso cérebro [...]. É uma feliz fortuna que disponhamos de uma rede cerebral que religa precisamente as áreas visuais com as da linguagem e que possa se readaptar ao uso das letras.

Nesse processo de reciclagem neuronal, as áreas cerebrais, tanto visuais quanto da linguagem, desempenham papel essencial no desenvolvimento da habilidade de conhecimento das letras, constituindo uma predisposição para o desenvolvimento dessa habilidade. Vejamos num outro trecho, embora um pouco extenso, como se processa a aquisição da habilidade para as letras nos seres humanos:

Em todas as culturas do mundo, os usuários da escrita escolheram, pois, ao longo dos anos, os caracteres cujas formas se

assemelhavam àquelas que observamos na natureza. É provável que eles tivessem agido assim porque, conscientemente ou não, eles observaram que essas formas são mais fáceis de ler. É exatamente isso que incita a pensar na hipótese da reciclagem neuronal: as culturas selecionam os objetos cuja aprendizagem requeira o mínimo de reconversão cerebral. Ao longo de milhões de anos de evolução, assim como no curso de nossos primeiros anos de vida, nosso sistema visual se adaptou às estatísticas das imagens naturais, de modo que os neurônios detectassem as configurações características. Em consequência, em todo o planeta, quando se tem a ideia de transcrever a língua oral, os homens convergem, através de ensaio e erro, em direção às formas características das 'protoletras', que, verificamos, já estão codificadas no mais profundo do córtex temporal ventral dos primatas. (DEHAENE, 2012, p. 196 e 197)

Nessa perspectiva, observa-se que a invenção da escrita percorreu um longo processo até chegarmos ao que conhecemos hoje. De fato, a humanidade “descobriu que poderia reciclar uma parte de seu sistema visual para ‘gelar a fala’ através da escrita [...]. Por meio da gravura e do desenho, a humanidade inventa uma primeira forma de ‘auto estimulação’ de seu sistema visual” (DEHAENE, 2012, p.198).

Nesse sentido, as práticas de escrita e de leitura são vinculadas ao processo da reciclagem neuronal, isto é, estão vinculadas às capacidades e limitações da estrutura cerebral, não da evolução cultural. Assim, a evolução da escrita encontrou espaço profícuo nessa estruturação para que fosse possível sua criação e desenvolvimento no contexto cultural, considerando que

Através de tentativas, a evolução cultural convergiu em direção a um jogo mínimo de símbolos, dotado de uma afinidade muito forte com nosso aparelho cerebral, por um lado, porque nosso córtex occípto-temporal ventral esquerdo aprende facilmente a reconhecê-los, mas, por outro, também, porque eles estabelecem uma conexão direta com a codificação das classes de sons da língua, no córtex temporal superior esquerdo. (DEHAENE, 2012, p. 212)

Desse ponto de vista, o processo de aprendizagem da leitura ocorre em fases, envolvendo, como já destacado, sobretudo, o sistema visual e as áreas da linguagem, da seguinte forma:

Aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Essa aprendizagem passa por três fases: a etapa pictórica, breve período quando a criança ‘fotografa’ algumas palavras. A etapa fonológica, quando ela aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e

a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras. (DEHAENE, 2012, p. 2012)

A reciclagem neuronal para as letras é um processo evolutivo que demandou milhares de anos até que o sistema cerebral reconhecesse o que temos de escrita hoje. A adaptação do cérebro à habilidade leitora é absorvida no presente cultural de forma mais tranquila e ágil por já fazer parte das estruturas cerebrais dos aprendizes atuais, de acordo com Dehane (2012, p. 214).

Segundo o modelo da reciclagem neuronal, a escrita se ancora progressivamente no cérebro do leitor aprendiz. Ela deve encontrar ali seu lugar ótimo, no seio de circuitos já funcionais, mas cuja função demanda uma reconversão mínima. Um processo de 'tateio cerebral', que reproduz em alguns anos os ensaios e erros que pontuaram a evolução cultural milenar da escrita, deve, pois, se produzir nos circuitos visuais e linguísticos da criança. [...] O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, joga, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura.

Com base nessa teoria neurocientífica, a partir da hipótese da reciclagem neuronal, a habilidade de leitura/escrita ocorre devido ao fato de que as estruturas cerebrais do homem são constituídas de plasticidade para adaptação, ou readaptação de funções cerebrais. O processo da reciclagem neuronal, portanto, dispondo, sobretudo, da capacidade visual e de linguagem, realizou o longo processo da aprendizagem da leitura.

Inserido no contexto de ensino/aprendizado e levando em conta o conhecimento da aprendizagem da leitura a partir da hipótese da reciclagem neuronal, o autor destaca a eficácia do método fônico no processo de alfabetização, afirmando o seguinte: "Verificamos, por meio de várias experiências, que o método mais eficaz de alfabetização é o que chamamos fônico. Ele parte do ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas. Nossos estudos mostraram que a criança alfabetizada por esse método aprende a ler de forma mais rápida e eficiente" (DEHAENE, 2012b, p. 03). E, ainda, ressalta a importância da prática regular de leitura para a aprendizagem de interpretação de textos.

Observamos, nessa perspectiva, que a aprendizagem da escrita e da leitura não é um fenômeno natural. Trata-se de um rearranjo das estruturas

cerebrais para adaptar-se ao sistema simbólico que é a escrita, em que o meio cultural se conforma às capacidades cerebrais. E que a aprendizagem da leitura, em certa medida, exige exercícios de reconhecimento da correspondência do som e da representação gráfica das letras, necessitando de treino.

Destacamos, portanto, alguns aspectos dessa discussão com os quais compartilhamos, em certa medida, com o referido autor. Como por exemplo, compartilhamos da ideia de que qualquer pessoa tem a capacidade para aprendizagem da leitura, embora não exclusivamente por meio da plasticidade cerebral, como defende Dehane (2012). Consideramos que, nesse processo de aprendizagem, os estímulos externos, os fatores culturais, também desempenham papel essencial. Acreditamos que o processo de alfabetização a partir da correspondência fônica dos sons e das letras é válido; porém os demais processos de alfabetização, que levam em conta os aspectos interacionais e culturais, isto é, as perspectivas sociais e interacionistas de constituição da linguagem, devem ser igualmente considerados em relação ao desenvolvimento integral da criança.

### 1.3 DIMENSÃO SOCIAL DA ATIVIDADE DE LEITURA

Neste ponto de nossa discussão, após ter discorrido sobre alguns processos cognitivos mobilizados na atividade de leitura e sobre a leitura numa perspectiva fisiológica, a partir da hipótese da adaptação da estrutura cerebral para o desenvolvimento das habilidades de leitura, trataremos da sua perspectiva social.

Para tanto, apresentaremos alguns estudos que tratam da constituição da memória, mas agora numa perspectiva social, pois verificamos que a memória é um elemento indispensável na realização do processo de compreensão, considerando tanto seu aspecto individual quanto social, em relação à prática proficiente da leitura diante das demandas sociais de escrita. Dessa forma, estabelecemos a relação entre os processos cognitivos de leitura, nível individual, e as práticas sociais de leitura, para a efetiva participação social, cultural e econômica em nossa sociedade.

### 1.3.1 Perspectiva social de constituição da memória

No processo de constituição da memória, o exterior às capacidades biológicas, isto é, o ambiente, também é fator determinante. Vimos que as memórias constituem-se por meio do acúmulo de experiências. São essas experiências que tornam também a memória um processo social, experiências adquiridas nas relações sociais, no encontro com o outro, para além do individual. Assim, a constituição social da memória é fonte para a memória individual. Dessa forma, temos um duplo: a perspectiva social da memória, em relação ao nível coletivo de acúmulo de experiências; e a perspectiva individual, em relação aos processos cognitivos dos sujeitos.

Ao discutir os aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (2013, p. 12) ressalta que compreender um texto não é apenas considerar seu aspecto cognitivo, “pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Considerando o aspecto social da leitura, em que estão envolvidos os sujeitos socialmente situados, com suas experiências, aludimos também ao aspecto social da memória desses sujeitos, constituído nas experiências sociais, inclusive a de leitura.

Dessa forma, passamos a considerar o processo de compreensão para além do ato cognitivo, levando em conta seu contexto e a relação dos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, relacionando os estímulos numa perspectiva social da memória, Vygotsky postula que a memória humana é caracterizada pela ativação através de signos, estímulos externos. Conforme o autor,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VYGOTSKY 1991, p.39)

A partir da ideia dos estímulos, na teoria de Vygotsky, numa perspectiva social de constituição das capacidades cognitivas, os processos de interação

do indivíduo (o meio social), em primeira instância, fazem com que se desenvolvam as capacidades cognitivas individuais. Conforme destaca Hutchins (2000, p. 5), em uma leitura de Vygotsky, “cada função cognitiva de alto nível aparece duas vezes: primeiro como um processo interpsicológico, e apenas mais tarde como um processo intrapsicológico”, tendo em vista que esses processos são mediados, sobretudo, pela memória. Nesse viés, para Vygotsky, os estímulos externos, nas operações que o homem realiza, determinam mudanças de comportamento, assim:

estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. (VYGOTSKY 1991, p. 30)

Partilhando, também, da memória enquanto uma construção social, os estudos da Cognição Distribuída se diferem das demais Ciências da Cognição que focam a constituição individual desses processos, de acordo com Hutchins (2000, p. 9):

A perspectiva distribuída da cognição, porém, aspira à reconstrução das ciências cognitivas de fora para dentro, a começar com o cenário material e social da atividade cognitiva, de forma que cultura, contexto e história possam vincular-se aos conceitos centrais sobre a cognição.

Inserindo elementos externos às dimensões biológicas, verifica-se a ampliação da compreensão das questões que envolvem a memória. Le Goff (2013), em uma discussão sobre memória e história, também ressalta a relevância da perspectiva social da memória:

A memória liga-se também a vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita e é objeto da atenção do Estado, que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de *documentos monumento*, faz escrever a história, acumular objetos (LE GOFF, 2013, p. 387).

Observamos, a partir das abordagens aqui apresentadas, que a questão da memória, tanto na perspectiva individual quanto social, perpassa as ações do homem e determina seu comportamento. Especificamente, no processo de compreensão, ela tem papel fundamental, pois é intrínseca aos processos da aprendizagem, ao acúmulo de experiências, que se refletem na leitura por meio



dos conhecimentos prévios, o que possibilita vários processos, como a elaboração de hipóteses, inferências, processos indispensáveis para a leitura proficiente. As relações, o meio social, possibilitam essas experiências, essas memórias, pois perpassam as práticas de linguagem do homem.

### 1.3.2 Demandas sociais de escrita e leitura proficiente

O aprendizado da leitura, especificamente, é uma exigência das demandas sociais com as quais convivemos diariamente. Nas nossas práticas cotidianas estão presentes atividades que exigem dos sujeitos habilidades de escrita, e principalmente, de leitura – e é claro, da compreensão do material lido. Como afirma Kleiman (1995, p. 7): “Ela [a escrita] integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados”. Por fazermos parte de uma sociedade letrada, deparamo-nos, ou antes, estamos imersos em diversos espaços da escrita, que em muito, não nos damos conta.

Nesse sentido, Lajolo (2000) destaca a essencialidade do domínio da leitura, seja numa perspectiva mais sofisticada de uso da escrita (na arte literária, na ciência, na filosofia), seja numa perspectiva educacional:

Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ler jornais, assinar contratos de trabalho, [...] enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. (LAJOLO 2000, p. 106)

Para atender a essas demandas sociais da escrita, a leitura deve se efetivar de maneira proficiente, isto é, de maneira plena, autônoma, uma vez que temos de compreender a realidade que nos contextualiza, posicionar-nos, criticar os acontecimentos, a história. Como destaca Silva (2011, p.74):

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores.

Desse modo, partilhamos da perspectiva da leitura enquanto uma necessidade humana, necessidade de participar das práticas sociais, de

partilhar suas experiências, de se reconhecer como ser social, pois “ ao ler (compreender), compartilho daquilo que o outro viu – é nesse *situar-me contínuo* que se coloca toda a busca do meu SER. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura” (SILVA, 2011, p. 77). A leitura é, assim, uma forma de se sentir no mundo, de se colocar frente aos acontecimentos, uma vez que essa atividade consciente e autônoma possibilita a participação efetiva nas práticas socioculturais e na história do homem.

No contexto escolar, a formação de leitores - de leitores críticos, deve ser uma das tarefas primeiras da escola, considerando-se que, conforme Silva (2011, p. 93), “a leitura crítica é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas”. Para essa formação no espaço de sala de aula, faz-se necessário que se perceba o sujeito aprendiz enquanto um leitor em potencial, que tem todas as capacidades de tornar-se leitor proficiente, pois, uma vez inserido na sociedade letrada, já possui experiências de leituras, trazendo consigo histórias e aprendizados proporcionados pelo convívio com a escrita. Tendo em vista que, como destaca Lajolo (2000, p.7): “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida”.

Em relação a essa tarefa desafiadora, formar cidadãos leitores críticos, concordamos com o posicionamento de Freire (1989), que atribui à leitura um importante papel no processo de aprendizagem do sujeito, bem como nas suas relações com a sociedade. Postula que a leitura deve estar contextualizada, relacionada ao mundo em que está inserido o sujeito que lê, isto é, acredita que a leitura deve ser uma prática feita de forma a acrescentar algo novo e, ao mesmo tempo, deve partir das experiências do leitor, daí a sua conhecida frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.FREIRE,1989, 13). O processo de ensino deve ser pautado em propostas de leitura e escrita que tenham relações com a realidade do sujeito aprendiz. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho a partir de gêneros textuais está inserido nessa perspectiva contextualizada da prática de leitura no espaço de sala de aula.

Dessa forma, em meio à atividade de mediação, é relevante que se reconheça a função da leitura, que se perceba como incentivá-la, que se

aprenda a fomentar a sua prática. Quanto a essa questão, SILVA (2009, p.28) destaca algumas funções da leitura na nossa sociedade:

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos.

Diante desses objetivos é relevante que, nas práticas escolares, o processo de formação de leitores seja realizado de maneira consciente, com objetivos bem claros, ultrapassando as práticas mecânicas e superficiais de leitura. Sendo assim, esse processo se configura numa tarefa desafiadora, quando se intenta realizá-lo plenamente.

Considerando, dessa forma, os aspectos cognitivo e social, a leitura, de acordo com Boso e outros autores (2010, p.29),

não pode ser mais vista como simples meio de decodificação de mensagem, pois é elemento essencial no avanço de uma sociedade em pleno desenvolvimento. A compreensão de textos faz com que as pessoas tenham acesso a novas experiências e novas informações que ajudam a ampliar seus conhecimentos intelectuais e sociais.

Por fim, reconhecemos que a leitura envolve processos sociais e individuais. Para a compreensão, percorre-se, como já descrito, um longo processo, envolvendo elementos cognitivos, para além da decodificação, numa interdependência com a dimensão social da leitura - o contexto sócio histórico, as relações interacionais. Essa interdependência é vital para a realização da leitura proficiente, e é condição para inserção nas práticas sociais, haja vista que a compreensão (num sentido mais crítico) da escrita instrumentaliza os sujeitos, dando-lhes subsídios para efetiva participação social.

## CAPÍTULO 2: PRÁTICAS DE LEITURA

No estudo das práticas de leitura (e, portanto, da escrita), vimos que essas atividades podem ser abordadas em uma perspectiva individual, considerando-se os processos cognitivos na atividade de compreensão; vimos, ainda, que o meio social também integra o processo de compreensão; e, por fim, tivemos conhecimento da perspectiva fisiológica para o desenvolvimento da habilidade de leitura, através da hipótese da reciclagem neuronal.

Passaremos, agora, a abordar outros aspectos envolvidos nas práticas de leitura, como por exemplo: a perspectiva histórica, isto é, os processos culturais e sociais da criação da escrita, as transformações dessas práticas no decorrer dos séculos; as práticas de leitura na perspectiva escolar; o papel da escola na formação de leitores; a configuração das práticas escolares de leitura; a proposta do professor enquanto mediador nessas atividades; e, ainda, a questão dos gêneros textuais em meio às práticas de leitura, atentando para a relação existente entre o trabalho com os gêneros textuais e as práticas de letramento dos sujeitos aprendizes.

### 2.1 PRÁTICAS DE LEITURA: UM PERCURSO HISTÓRICO

A relação do homem com a escrita e, portanto com a leitura, é perpassada por um extenso e intenso processo de transformações, pois, ao longo dos séculos, tanto as práticas de leitura sofreram mudanças, como também se transformaram os suportes de acesso à escrita. Nesse contexto, numa perspectiva histórica, Chartier (2012, p.01) destaca que “a leitura é muito mais do que ler livros. Basta ver em todos os comportamentos da sociedade que a leitura é uma prática fundamental e disseminada”. A prática de leitura tem, assim, sua validação e autoafirmação nas práticas sociais, e, ao longo dos tempos, foi se popularizando e tornando-se cada vez mais complexa.

É difícil, para o vulgo, imaginar como era a relação da humanidade com a leitura nos séculos passados, de que forma se deu os primeiros contatos com material escrito, com a literatura. Nesse sentido, Chartier (2007a, p. 02), falando das transformações das práticas de leitura, dá-nos a seguinte informação:

A literatura se restringia às peças teatrais. As representações públicas em Londres, como podemos ver nas últimas cenas do filme Shakespeare Apaixonado, e nas arenas da Espanha são exemplos disso. Já nos séculos 19 e 20, as crianças e os jovens conheciam a literatura por meio de exercícios escolares: leitura de trechos de obras, recitações, cópias e produções que imitavam o estilo de autores antigos.

Quanto ao processo de popularização da leitura, o autor nos informa que, “no século XIX, novas categorias de leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) foram apresentados à cultura impressa, e ao mesmo tempo, a industrialização da produção de impressos trouxe novos materiais e modelos para a leitura” (CHARTIER, 2007b, p. 26). Em relação a esses novos materiais, sabemos também, por meio do referido autor, que “para esses novos públicos, os editores lançaram livros escolares, revistas e jornais. Porém, desde o século 16, existiam livros populares na Europa” (CHARTIER, 2007a, p. 02). Com esse processo de popularização da leitura, que antes era restringido a um público seletivo, observa-se a crescente sistematização da leitura, associada à prática de escrita, como afirma Ribeiro (2008, p.38), com as seguintes palavras: “Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era da história da leitura. Com o desenvolvimento da alfabetização, as práticas de escrita e as práticas de leitura antes separadas, aproximaram-se tornando-se função uma da outra: lê-se para escrever e escreve-se para leitores”. Nessa relação, agora de complementariedade, leitura e escrita passam a ser práticas comuns na sociedade, com maior público e de forma regular.

No percurso das ‘revoluções da leitura’, Chartier (2007b, p.23) aponta para alguns pontos cruciais desse processo, a primeira revolução se refere à mudança na prática de leitura, da oralização para a leitura silenciosa:

Consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era imprescindível para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa.

Chartier (2007b, p. 23) destaca, ainda, que “embora ambos os estilos de leitura tenham coexistido na Antiguidade grega e romana, foi durante a idade média que a habilidade de ler em silêncio foi conquistada pelos leitores ocidentais”.

Quanto à oralização da leitura, Ferreira e outros autores (2013, p.7) destacam que “é importante lembrar que nos séculos XVI e XVII a leitura

realizada não consistia em uma prática individual”; nos meios urbanos deste período, o material impresso era lido coletivamente, e a leitura em voz alta era a prática mais frequente. Essa prática de leitura tinha locais sociais específicos e privilegiados para ser realizada. E, ainda, “no campo, essa relação era extremamente reduzida. As audições dos livros eram excepcionais e ocorriam, de maneira irregular, sob a forma das vigílias camponesas e da leitura senhorial” (FERREIRA *et al*, 2013, p.7). A leitura em voz alta, tanto para a própria pessoa, quanto para o outro, “era uma convenção cultural da época que buscava a associação do texto com a voz, a leitura e a escuta” (RIBEIRO, 2008, p. 35).

A prática da leitura silenciosa é considerada um marco na transformação da prática de leitura. Segundo Chartier (2008, p.05), “os progressos da leitura silenciosa e visual têm como causa e consequência uma nova forma de inscrição dos textos, em particular a introdução da separação entre as palavras, que não existia na maior parte dos textos latinos”. De acordo com o autor, “a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado [...]. A leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto, de ler mais e de ler textos mais complexos” (CHARTIER, 2007b, p. 24).

No que se refere à segunda ‘revolução da leitura’, ela

ocorreu durante a era da impressão, mas antes da industrialização da produção do livro. Tal revolução, ocorrida na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII, apoiou-se em diferentes circunstâncias: crescimento na produção do livro, que triplicou ou quadriplicou, entre o início do século e os anos 80, a multiplicação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições (sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimo) que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los. (CHARTIER, 2007b, p. 24)

Além das práticas de leitura oralizada e silenciosa, a relação do leitor com o texto, seus objetivos e suas intenções passam a fazer parte do processo de “leiturização” da escrita, como afirma Chartier (2008, p. 08): “Hoje, todo mundo desenvolve uma pluralidade de relações com o texto lido, sempre guiado por preocupações, ocupações, atividades ou desejos”. De acordo com esse autor, a leitura pode ser realizada de forma intensiva, na qual o texto (quantidade limitada) é lido e relido com o fim de memorização; e pode ser

feita, ainda, de forma extensiva, na qual “o leitor extensivo procura ler textos numerosos e diversos, assumindo uma atitude crítica diante do impresso sem sacralizá-lo” (RIBEIRO, 2008, p.42).

Observamos, então, as mudanças na realização da leitura, oral ou silenciosa, e na forma de lidar com o texto escrito, extensiva ou intensiva. E verificamos, sobretudo, as transformações no suporte de leitura, constatando-se que esses suportes sofreram profundas transformações: de materiais mais tradicionais, como rolos, códex, passou-se à produção e reprodução de livros; e, mais recentemente, à transmissão eletrônica de textos, que caracteriza outra revolução na leitura. Como ressalta Chartier (2007b, p. 26-27),

Primeiramente, transforma nossa noção de contexto, ao substituir a contiguidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível o acesso à informação.

Nessa perspectiva, em uma entrevista sobre as transformações das práticas de leitura, Chartier (2007a, p.03) foi questionado sobre qual teria sido a mais radical, a resposta foi a seguinte: “Sem dúvida, a transmissão eletrônica. E por uma razão bastante simples: nunca houve uma transformação tão radical na técnica de produção e reprodução de textos e no suporte deles”. Essa prática é caracterizada pela dinamicidade e simultaneidade de leituras nas telas de computadores, internet. Desse modo, o leitor passa a assumir uma postura também diferenciada, torna-se mais dinâmico, assume responsabilidades antes impensadas para o leitor. Responsabilidades que vão desde a recepção e a compreensão até a propagação de escritas; já que, agora, tanto produtor quanto receptor têm funções diante do texto lido, que não é mais fixo e intocável, considerando que “não apenas os leitores podem submeter uma série de operações (podem indexá-lo, mudá-lo, de um lugar para outro, decompô-lo e recompô-lo), mas podem tornar-se co-autores” (CHARTIER, 2007b, p. 27). A leitura, assim posta, constitui-se de possibilidade e desafios, como assinala Chartier (2007a, p. 3):

Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e, sobretudo para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.

Diante dessa acentuada transformação no modo de nos relacionarmos com a escrita, observamos que as práticas de leituras realizadas na era digital se diferem substancialmente das formas de leituras anteriores, haja vista que, por um lado, as formas tradicionais possuíam uma materialidade características, com escritas fixadas; por outro lado, as leituras digitais são marcadas pela instantaneidade, pela pluralidade de formas em um mesmo suporte. Essa pluralidade tem implicações diretas na circulação e validação dos discursos, de escritas, como resume Chartier (2008, p.02),

À época do códex, uma hierarquia de objetos podia indicar mais ou menos a hierarquia da validade dos discursos. Havia uma diferença imediatamente perceptível entre a enciclopédia, o livro, o jornal, a revista, a ficha, a carta, etc., que eram materialmente dadas a ler, a ver, a manipular, e que correspondiam a registros de discursos que se inscreviam nessa pluralidade de formas. Ora, hoje o único objeto – temos ali, sobre a mesa de trabalho – é o computador, que acolhe todos os tipos de discurso, quaisquer discursos, e que torna absolutamente imediata a continuidade entre as leituras e a escritura.

Por meio de todas as suas formas, suportes – sejam digitais ou não, e modos de circulação, a escrita é uma invenção que transformou as relações entre os homens, proporcionando a propagação de conhecimentos, registros e arquivos da história da humanidade, a perpetuação de culturas, bem como a transformação profunda das interações sociais.

Considerando que a escrita é uma prática constante nas relações sociais, é indubitável a necessidade de os sujeitos terem acesso a essa prática, que, em muitos contextos, constitui-se enquanto uma habilidade imprescindível, seja pelo domínio da escrita em si, seja pelo da leitura dessa escrita. Para tanto, esse domínio deve ocorrer de forma plena, para que assim os sujeitos possam garantir a sua participação ativa e autônoma nas práticas sociais em que estão inseridos.

## 2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES



Diante do valor que a escrita tem em nossas práticas sociais, observamos que as habilidades de escrita e, sobretudo, de leitura, especificamente dos nossos alunos, ainda estão muito aquém do esperado. O grau de proficiência na leitura dos brasileiros, há muito tempo, tem sido pauta de estudos, pesquisas, avaliações (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA; Prova Brasil, por exemplo) e, com frequência, os resultados não são satisfatórios quanto ao desenvolvimento dessas habilidades.

Passadas algumas décadas dos primeiros estudos, verificamos que essa realidade não mudou tanto; ainda encontramos em nossas salas de aula o mesmo problema: a dificuldade dos alunos em compreender o que leem, constituindo assim em um desafio, o da formação de leitores proficientes.

De acordo com estudos e pesquisas na área, a escola se caracteriza enquanto um espaço de simulação no trabalho com a leitura e a escrita; nesse sentido, Geraldi (2006, p. 90) afirma o seguinte: “Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”. Ao contrário dessa realidade, o que se espera da escola é a efetivação de práticas significativas de uso da escrita, por meio de atividades conscientes de leituras ou de escritas de textos; uma vez que, concordando com Oliveira (2008, p. 7), “acreditamos ser a escola um importante local de estímulo para as infinitas relações que o leitor possa estabelecer para compreender um texto”. Nessa perspectiva, Silva (1995) discute sobre o papel da escola na preparação das pessoas para a inserção no mundo da escrita, e ressalta que a leitura é o principal meio de interação entre os homens,

A leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais e escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos. (SILVA 1995, p. 16)

Em relação ao papel da leitura no processo de formação dos sujeitos, consta, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (2001), que a leitura é

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, por seu conhecimento sobre o assunto e sobre a língua:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas uns dos procedimentos que utiliza quando lê: A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (PCNS Língua Portuguesa, 2001, p.53)

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, a leitura se refere a uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Em outras palavras, para Foucambert (1980, p. 03), “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

A leitura assim realizada é uma atividade que vai além da atribuição de significados às palavras, ao texto, pois, de acordo com Silva (2011, p. 03), “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”. O papel do professor se configura, nessa perspectiva de leitura, ainda mais desafiador e imprescindível.

Acrescentamos, ainda, o que nos diz Freire (1981, p. 9), “o estudo sério de um livro, assim como de um artigo de uma revista, implica não somente numa penetração crítica no seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca”. Em consonância com essa assertiva de Freire, acreditamos ser esse o papel da escola no processo de formação de leitores: instigar o interesse do aluno pela leitura de forma efetiva, sensibilizar os alunos para a incessante busca de conhecimento – formar, portanto, leitores ativos, críticos e autônomos.

Inseridos nesse desafio, em entrevista, Chartier (2007a, p.02) destaca a importância de instigar a relação dos alunos com a prática de leitura, “é papel

da escola incentivar a relação dos alunos com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e o mundo”.

O papel da escola no processo de formação de leitores é reconhecido e legitimado em nossa sociedade letrada, mas também são reconhecidos os entraves que essa formação escolar traz para a vida dos sujeitos participantes dessa formação. Para Foucambert (1980, p. 2), “na escola, a leitura é presa de um corpo, apesar das nuances, fundamentalmente homogêneo, que combina os pressupostos históricos da decifração com a descrição rigorosa das correspondências entre o oral e o escrito”. Essa postura da escola tem consequências na vida do sujeito aprendiz. De acordo com Kleiman (2007, p. 16), “as práticas de leitura desmotivadoras realizadas na escola ‘perveras’, até, pelas consequências que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem”.

Em pesquisas que tratam de práticas escolares de leitura (Oliveira, 2008; Geraldi, 1997 e 2006; Kleiman, 2007; Foucambert, 1980, dentre tantos outros), temos a constatação da necessidade de mudança nas práticas de leitura. Segundo Oliveira (2008, p.06), “considerando a necessidade de estabelecer um trabalho reflexivo, é importante estabelecer os objetivos para a prática de leitura na escola, é clara a necessidade de rever posturas e perspectivas teóricas”.

Foucambert (1980, p. 2) alerta, ainda, que

será preciso dar um salto! Só que a mudança é profunda e supõe o questionamento dos conceitos mais usuais: os parâmetros empregados na avaliação do *saber-decifrar* não tem vez no *saber-ler*. [...] a escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é a leitura...

Embora considerando que parte das referências aqui utilizadas seja de uma ou duas décadas atrás, percebemos que a realidade educacional não está distante das apresentadas por esses autores. Precisamos sim de mudanças, como destaca Foucambert (1980), precisamos de práticas profícuas, que considerem a realidade em que o aluno está inserido, que considerem o caráter dialógico da linguagem, do texto. Em suma, concordamos com Devides (2009, p. 95), quando afirma que

Reconhecer que a leitura é necessária e importante para o processo de ensino-aprendizagem converte-se num dos pontos de partida para uma eficiente prática pedagógica. Concerne à escola desempenhar a promoção da leitura para a realização pessoal do sujeito e para o progresso da sociedade, embora seja mais fácil ensinar à criança ou até mesmo a um adulto a simples decodificação de letras, evidenciando como aspecto predominante a mecânica da leitura. Confirmam-se nesse contexto práticas de leitura perpassadas por expressões de cobrança, rotinas e automações.

É necessário que se empreenda um projeto de reflexão das práticas escolares e das concepções acerca da linguagem, da leitura e da escrita, como um todo, tanto por parte da escola quanto por parte do professor, para que a instituição escolar possa realizar seu papel satisfatoriamente.

### 2.3 PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

A sala de aula é um dos espaços em que se pode observar como ocorre a formação, ou não, de leitores, haja vista que são as práticas escolares de leitura que institucionalmente têm o papel de inserir e orientar os sujeitos no mundo da escrita. Nesse 'observar', a partir de nossas experiências nos espaços escolares, tanto como aluna quanto como professora, e do conhecimento de estudos e pesquisas na área, notamos que as práticas de sala de aula, com a escrita e com a leitura, são perpassadas por uma concepção superficial do que seja saber ler e escrever; tendo em vista que "o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua" (GERALDI, 1996, p. 66). Essas práticas se distanciam de práticas que sejam no mínimo satisfatórias, pois o ensino da leitura e da escrita deixa de cumprir seu papel na formação integral dos sujeitos. De acordo com Devides (2009, p.101),

Percebe-se, porém, que a leitura não ocupa um lugar de destaque nas salas de aula, isto é, a verdadeira leitura, não a leitura mecanizada, realizada sem mérito algum e sem implicações positivas para o desenvolvimento do aluno. As estratégias tradicionais de muitos profissionais obedecem a essa mecanização e não atendem às necessidades reais dos alunos, ignorando suas potencialidades e impedindo, assim, que a leitura se torne realmente cerne na relação ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a partir de pesquisa realizada no espaço escolar, Kleiman (2008) aponta algumas práticas de leitura, que, realizadas em sala de aula, prejudicam o processo de formação leitora do aluno: “Encontramos, entretanto, que as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão” (KLEIMAN 2008, p.152). Dentre essas práticas, encontramos a leitura avaliação, que consiste em avaliar a capacidade de compreensão do aluno a partir da leitura em voz alta. A autora observa que esse tipo de leitura é válido, dependendo do objetivo da atividade; por exemplo, quando realizada com o objetivo de avaliar se o aluno conhece a correspondência grafia e som da língua, ou se for para avaliar se aluno reconhece a função dos sinais de pontuação. Mas, para avaliar a compreensão, fica difícil justificar a leitura em voz alta. A pesquisadora ressalta, ainda, que “o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor” (KLEIMAN 2008, p. 153).

Por outro lado, a autora destaca também que é necessário que se tenha a avaliação das habilidades de leitura que o aluno já domina, mas deve-se atentar para alguns aspectos:

É preciso, no processo escolar, avaliar se o aluno está desenvolvendo adequadamente suas habilidades de leitura, mas para isso devemos saber exatamente o que vamos avaliar, e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê. (KLEIMAN, 2008, p. 152)

Outra prática inibidora do desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, apontada por Kleiman (2008), é a prática da *leitura sem orientação*, que consiste em ‘ler por ler’, sem ativação dos conhecimentos prévios, sem objetivos para leitura. A autora relaciona a essas posturas inibidoras da capacidade de compreensão duas hipóteses, a da transferibilidade tipológica, em que “considera-se que a capacidade de compreensão é transferível através de tipos discursivos, isto é, a criança que compreende um tipo narrativo não deveria ter dificuldades para compreender um tipo expositivo” (KLEIMAN, 2008, p.154); e a hipótese da linearidade, em que se realiza atividade de compreensão de partes do texto, desprezando a construção do sentido global desse: “certamente as propostas que aderem a tal

hipótese não terão como preocupação a criação de condições para que a criança reconstrua o sentido global do texto” (KLEIMAN, 2008, p. 155).

A condução de atividades de leitura dessa forma – usando a leitura em voz alta para avaliação da compreensão, sem orientações específicas para leitura e sem objetivos prévios impede a construção de sentidos e demonstra o quanto as práticas de leitura em sala de aula estão carentes de adequação, de revisão, e, sobretudo, de formação, para que os professores possam conhecer detidamente como ocorre o processo sociocognitivo de compreensão, e assim realizar atividades conscientes e bem planejadas; como bem destaca Oliveira (2008, p. 6), “diante do trabalho consciente e com objetivos estabelecidos é que o professor poderá desenvolver a prática reflexiva. A partir disso, torna-se necessário a compreensão das finalidades da leitura como trabalho reflexivo e diversificado na escola”.

Levando em conta que a escola é reconhecidamente a instituição responsável pela inserção, oficial e de forma regular, dos sujeitos no “mundo” da escrita e, portanto, da leitura, verifica-se que essa inserção não ocorre de forma tranquila e efetiva, como bem destaca Devides (2009, p.95):

o meio é um fator importante para a formação do leitor, mas existe uma lacuna no espaço da sala de aula, pois deveria ser um ambiente adequado e favorável à prática de leitura, no entanto não propicia muitas vezes essa atividade de maneira satisfatória”.

Em meio a essa prática insatisfatória, Geraldi aponta alguns procedimentos em relação ao trabalho com a leitura, que diríamos inadequados se o objetivo for a realização de atividades eficientes, procedimentos esses que perduraram, ou perduram até hoje em nossas salas de aula. Para esse autor, “nas aulas de português, a presença da leitura tem tido um objetivo muito particular: o da transformação do texto que se lê em modelos, isto por diferentes caminhos” (GERALDI, 1996, p.110). Tais modelos são os seguintes: a leitura com o objetivo de oralização do escrito (a exemplo do que destaca Kleiman, 2008, p.152); a leitura vozeada, “em que se lê para ‘provar’ que se sabe ler” (GERALDI 1996, p.111); a leitura transformada em objeto de imitação, em que se pretende que o aluno produza outro texto a partir da leitura, explorando o conteúdo ou a estrutura do “texto modelo”; e a leitura com os

sentidos já estabelecidos, em que “os sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto passam a ser os sentidos do texto [...]. Lê melhor quem mais se aproximar dos sentidos que já se atribuíram ao texto” (GERALDI, 1996, p.111).

Observamos que, a partir desses três procedimentos em relação ao trabalho com o texto em sala de aula, a leitura em si é posta em um segundo plano (se tiver segundo plano!); os aspectos da leitura relacionados com o processo de compreensão, de interação com o texto, inexistem nesse tipo de prática.

Os reflexos dessa prática insatisfatória são vistos (e sentidos) no desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, como já comentado, considerando que a postura que o professor assume em sua prática pedagógica tem efeitos diretos na formação leitora do aluno, favorecendo ou não o desenvolvimento dessa habilidade.

#### 2.4 O PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR

Inserido no contexto das práticas de leitura em sala de aula, o professor tem um papel imprescindível na condução das práticas de leitura. O docente, enquanto sujeito desse processo, tem a responsabilidade de propiciar práticas de leitura significativas em sala de aula, com o intuito da superação das dificuldades encontradas nas práticas escolares de leitura mencionadas acima.

Em suas práticas, especificamente nas que envolvem atividades de leitura, o professor pode assumir posturas diferenciadas, dependendo da concepção de língua – linguagem que assuma; como, por exemplo, evitar práticas em que haja a imposição de leituras, que desconsiderem as leituras possíveis na produção de sentidos dos textos, práticas essas muito frequentes nas salas de aula. Essa postura traz sérios problemas para o sucesso da prática pedagógica, como alerta Geraldi (2013, p.47): “Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade da leitura de textos estéticos que nada dizem a esses leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso”.

A postura do professor, portanto, necessita de um processo de reflexão, formação continuada e mudança, e, dentre as possibilidades de mudança, há a proposta do professor enquanto mediador nas atividades de leitura, com o intuito de alcançar melhores resultados em sua prática pedagógica. De acordo com Geraldi (2013, p. 25),

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autor (es), é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E esse debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor.

Embora reconheçamos que o professor tem dificuldades em formar leitores proficientes, uma vez que não recebeu a formação adequada, esse precisa, antes de tudo, para buscar a prática de mediação, tornar-se ele mesmo um leitor: “Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p.46). Não é muito válido propor essa tarefa de mediação sem, no entanto, ser um leitor; ficaria até mesmo incoerente, pois como estimular meu aluno a ler se eu não tenho a leitura como um hábito, considerando que se estimula a leitura a partir da experiência enquanto leitor. Nessa perspectiva, com base na teoria socioconstrutivista, Devides (2009, p.100) faz a seguinte observação:

A relação de ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligada à relação aprendiz-educador. Aquela ocorre por meio de situações intermediadas pelo educador, visando ao desenvolvimento de seu aprendiz; conforme a tendência socioconstrutivista, deve ser baseada em estímulos, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Geraldi nos ajuda mais uma vez com as seguintes palavras (2006, p. 92): “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis”. Contudo, não estamos afirmando que o aluno é suficientemente independente na sua relação com a leitura, somente



enfatizamos o papel do professor enquanto mediador nesse processo de formação de leitores, haja vista que o sujeito aprendiz necessita de orientações, indicações para avançar em seu processo de constituir-se um leitor, e leitor proficiente.

Mas sabemos que, nesse percurso de tornar-se um mediador de leituras, o professor se depara com os mais variados problemas que o afastam dessa prática de mediação. A começar pela formação, isto é, pela preparação para lidar com a prática de leitura. Observamos as dificuldades enfrentadas pelo professor em seu percurso de formação, muitas vezes realizado de forma precária e, na sua atuação enquanto docente, não conta com formação continuada de forma adequada, e por vezes carente de acompanhamento pedagógico, o que inviabiliza uma prática de sala de aula consciente e transformadora. Quanto a esse aspecto, discutindo sobre a formação de professores, Silva (2009, p.59) afirma que

Ainda que a leitura seja o pulmão da vida docente e discente e esteja intimamente relacionada com o sucesso escolar do estudante, são raros os cursos que tematizam esse processo (o de leitura) por meio de disciplinas específicas ou mesmo dentro das existentes no currículo.

Como consequência dessa não preparação, há o desconhecimento das teorias de leituras, então “o professor se vê extremamente desamparado no momento em que tem que ensinar ou orientar a leitura entre seus alunos” (SILVA, 2009, p. 59). O professor recorre, então, a procedimentos em que o livro didático é a única fonte orientadora de sua prática, ou ainda, recorre “a imitação ingênua dos seus antigos professores de outrora” (SILVA, 2009, p.59).

Outros problemas, também enfrentados pelo professor, são a falta de recursos, de tempo, de autonomia, como podemos observar no texto de Irigoite (2010, p. 3): “o professor de Português, principalmente das escolas públicas, depara-se com falta de interesse pela leitura por parte dos alunos, com intervenientes econômicos (falta de material na escola) e com sua própria falta de tempo para ler bons livros”. Ainda em relação a essa problemática, Devides afirma que “é necessário utilizar estratégias adequadas de leitura, como variação, gradação, sequenciação, de modo que ocorram desafios cognitivos

ao leitor. Propor desafios é irrelevante diante de algo que já está pronto e mais fácil de ser utilizado” (2009, p. 102). Este autor aponta também que

Esta é uma das causas de ocorrer à automatização da leitura, pois o professor não possui muitas vezes intimidade com o texto, o que o impede de selecionar textos adequados para um devido momento; ou não possui recursos estruturais que possibilitem esta seleção e variação de textos, motivo pelo qual muitas práticas recaem apenas sobre os textos trazidos pelos livros didáticos. Neste caso, a escola deveria possibilitar condições para que o educador recorra a alternativas que melhorem a sua prática. Contudo, o sistema massificador e homogeneizante imposto torna-se um entrave, pois o educador não tem amparo para seu aprofundamento e aperfeiçoamento profissional. (DEVIDES, 2009, p. 102)

Enfim, é diverso o leque de obstáculos que o professor precisa ultrapassar para fugir das práticas autoritárias e artificiais de leitura (e de escrita). Pois, pela falta de tempo, de planejamento, até mesmo de conhecimento (formação), o professor exerce em sua prática a sua autoridade, conduzindo e até induzindo, a seu modo o processo de compreensão do aluno durante a leitura.

Para essa prática de mediação, algumas considerações quanto ao processo de construção de sentidos são apresentadas por Geraldi (1996), que parecem válidas para esclarecer muitas dúvidas nesse sentido. Nessas considerações, o autor ressalta o papel do professor enquanto mediador nesse processo, de acordo com ele, a produção de sentido é realizada pelo leitor a partir das pistas deixadas no texto pelo autor: “Ora, não pode, pois, o leitor atribuir qualquer sentido às expressões usadas pelo autor: ao atribuir um sentido, o leitor parte das pistas fornecidas pelo autor, associa-as a seus próprios fios, para produzir o sentido em sua leitura” (GERALDI,1996, p.11). Nesse processo de atribuição de sentidos, poderá o leitor construir sentidos inadequados, mas “cabará ao professor não a correção de tal leitura, mas descobrir com o leitor os passos dessa caminhada, para que este leitor - aluno perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido” (GERALDI,1996, p. 117).

Por outro lado, a leitura é realizada não somente a partir do que está posto no texto, o leitor não pode abrir mão dos seus saberes, mas também não deve sobrepor os seus, deve haver o diálogo entre esses. Diante dessa

interação, autor – texto- leitor, como “mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, questionando, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI,1996, p.118).

Em outras palavras, o professor mediador tem uma função a cumprir, que não se caracteriza pela imposição de sentidos predeterminados à leitura, seja por quem for, considerando que

Se o professor não é mais um transmissor do conhecimento, ele deve servir como *mediador* mais experiente na construção desse conhecimento por parte dos alunos; ou seja, precisa apropriar-se dos saberes teóricos e, a partir dessa apropriação, proceder a uma elaboração didática desses saberes, contemplando as especificidades dos contextos em que atua. (OLIVEIRA, 2008, p. 9)

A prática é então embasada a partir de orientações, acompanhamento do processo de construção dos sentidos, viabilizando as leituras possíveis a partir das experiências dos leitores-alunos com base no texto lido. Portanto, a prática de mediação não pode perder de vista o seguinte entendimento do que seja ensinar a ler, segundo Kleiman (2008, p.151),

ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será a sua compreensão; é ensinar à criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento.

Esse ensinar a ler, segundo Kleiman, não seria possível sem uma postura que conceba o texto enquanto espaço de interação, de diálogo, considerando a relação do que está posto no texto e, também, a experiência, ou o conhecimento que o leitor traz, para construir os sentidos possíveis de um texto em concordância com a sua visão de mundo e com as subjetividades intrínsecas a sua essência. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 166), “é o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto”. Cabe ao professor, para ser um mediador, assumir essa perspectiva de texto, de leitura, comprometendo-se com uma prática também dialógica, num constante processo de reaprender, de releituras.

## 2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS ATIVIDADES DE LEITURA

Nesse tópico trataremos da importância (e urgência) da inserção dos gêneros textuais na rotina de sala de aula, especificamente nas práticas de recepção, pois acreditamos que a prática de leitura é viabilizada e até potencializada a partir do trabalho com a diversidade de gêneros textuais, entendendo que os gêneros fazem parte das práticas sociais dos sujeitos envolvidos nas atividades de leitura. Para tanto, compartilhamos da concepção de gêneros apresentada por Marcuschi (2008, p.155), que se refere a eles como

textos materializados em situações comunicativas recorrentes, [...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Concordamos, ainda, com o que defende Foucambert (1980, p. 6): “A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinada apenas a ensiná-la a ler”. Tocamos, portanto, na questão das práticas de letramento em que os sujeitos em formação estão inseridos, já que se trata dos “textos que circulam no social”.

Quanto a essa questão, esse autor já alude para a necessidade de se repensar práticas de leituras que considerem os complexos contextos de uso da escrita, que o processo de alfabetização não contempla mais, nas palavras de Foucambert (1993, p.46):

o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições e abordagens de uma política de "leiturização" que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfizes as exigências dos últimos cem anos.”

Podemos associar ‘essa resposta’ ao que se conhece hoje por letramento, ou melhor, às práticas de letramento que abrangem os usos da escrita e da leitura “no nosso tempo”, objetivando ‘satisfazer’ as demandas atuais de uso da escrita. Sobre o termo letramento, Kleiman (2005, p.06) explica que surgiu diante das complexas demandas de uso da escrita na sociedade moderna, como “uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente nas atividades escolares”. Numa perspectiva mais abrangente, a autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN,1995, p.18-19). E, na relação de letramento com alfabetização, Soares (2004, p. 96) diz que o surgimento desse termo

pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Verificamos, então, a necessidade de práticas que considerem os eventos de escrita que vão além dos eventos inseridos no processo de alfabetização; inserindo-se assim, nesse contexto, as práticas de letramento, que se relacionam com os gêneros textuais, já que os gêneros estão colocados nessas práticas sociais de uso da escrita, ou, antes, as práticas de letramento se realizam a partir dos gêneros.

Assim, ao trabalharmos com a diversidade de gêneros, buscamos, pelo menos, uma aproximação com as práticas sociais de uso da escrita dos nossos alunos, se considerarmos os contextos de produção e a circulação desses gêneros. Encaminhamo-nos, dessa forma, para práticas mais eficazes no processo de ensino aprendizagem, e até de alfabetização, considerando que alfabetização e letramento são práticas complementares, como nos informa Soares (2004, p.97):

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de

letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da, e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Espera-se que, a partir do processo de alfabetização, aliado às práticas de letramento, o aluno se torne apto a cumprir, de forma satisfatória, as demandas sociais de uso da escrita e da leitura, pois, como nos diz Tfouni (2006, p.98), “o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado e não-alfabetizado. Assim, o domínio de um *script* e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais”.

Com a inserção da diversidade de textos no cotidiano escolar do aluno, possibilita-se também “a aquisição de novas informações e consequente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais frequentes e de comunicações mais autênticas” (SILVA, 2011p. 47); cumprindo, assim, uma das tarefas da escola diante das demandas de letramento em nossa sociedade.

Assim como instigar “comunicações mais autênticas”, o trabalho com os gêneros em sala de aula favorece o reconhecimento e a compreensão de variados gêneros que circulam nas práticas sociais (e, dos diferentes contextos das práticas de letramento), como postula Kleiman (2013, p. 23), com as seguintes palavras:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão.

Com base nesse aspecto de ampliação das expectativas dos alunos em relação ao texto, de possibilitar a familiaridade com os mais variados gêneros, reside nossa justificativa para trabalhar a leitura de diversos gêneros em sala de aula de forma concomitante, instigando o interesse dos alunos para leituras diversas com objetivos também diversos. Nesse sentido, viabilizamos a convivência dos alunos com a diversidade textual em sala de aula de forma mediada, compartilhando assim da proposição de Hilla (2009, p. 9) descrita abaixo:

para o efetivo trabalho de formação de leitores na sala de aula, partimos da defesa de que um dos objetivos da escola é de um lado possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvam práticas sociais de sua comunidade; de outro, é o de mediar processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias e textos em que se materializam as práticas sociais.

Além disso, esse trabalho com os gêneros, de acordo com Mendonça (2013, p. 197), possibilita a promoção do letramento dos alunos, pois leva em conta que

essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos é que permite a construção de sentidos, o desenvolvimento da competência discursiva, ainda, promove o letramento. Ademais, o nível de letramento a que chegam os alunos é determinado pela variedade de gêneros textuais que dominam.

O aprendizado da leitura se dá nessa relação dialógica, da diversidade textual inserida nas práticas sociais de uso da escrita, tendo em vista que não se aprende a ser um leitor ficando alheio a esses usos da escrita que circulam fora da escola, isso é o que nos diz Foucambert (1993, p.45), já algum tempo,

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas - mas é possível ser alfabetizado sem isso.

A partir das leituras de variados textos, acreditamos que podemos proporcionar ao sujeito aprendiz diferentes posicionamentos, diferentes leituras, diferentes desafios no processo de compreensão, haja vista que cada gênero exige uma postura diferenciada no processo de leitura, de compreensão; contribuindo, dessa forma, com seu processo de constituir-se um leitor. De acordo com Hilla (2009, p. 7), “as práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, via os gêneros textuais, materializados em diferentes tipos de textos, que implicam diferentes capacidades de compreensão e de produção”. Mas, para que ocorra essa aprendizagem de leitura, para que o aluno consiga desenvolver sua capacidade de compreensão e realizar leituras autônomas, posicionando-se diante do texto lido, devemos “considerar que o seu domínio

demanda aprendizado sistemático, cujos métodos e técnicas de leituras as fases escolares iniciais e médias deveriam deter” (MENDONÇA, 2013, p. 198).

Colocados os aspectos positivos do trabalho com gêneros textuais nas práticas de leitura, passamos a fazer algumas observações na adoção ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, como, por exemplo, os problemas que o professor poderá enfrentar para levar adiante esse projeto.

Assim como na prática de mediação, essa adoção exige que o professor tenha embasamento teórico, que compreenda a proposta, os objetivos e vantagens de se adotar tal estratégia de ensino, que saiba reconhecer e lidar com as experiências de letramento do aluno, como ressalta Mendonça (2013, p. 207), “também cabe ao professor promover estratégias para legitimar, na escola, a leitura dos gêneros textuais que os alunos já produzem fora dela, uma vez que, em boa medida, eles não são afásicos em matéria de língua”.

Para aplicação dessa metodologia com o uso dos gêneros textuais é necessário discutir a concepção desses, sobretudo seu aspecto dialógico, considerando que “no geral, as críticas referem-se ao despreparo docente para oferecer ao aluno a compreensão da funcionalidade dos textos, em lugar da preocupação exagerada com as questões estritamente formais ou estruturais dos gêneros” (MENDONÇA, 2013, p.198–199). Isto é, há de se levar em conta que as diversidades de leituras que advêm de textos com funções e estruturas diferentes, representam diferentes instâncias de comunicação, que assumem características diversas, considerando-se situações distintas de produção e de circulação, com objetivos também distintos no uso da língua. Como afirma Marcuschi (2008, p.158), “para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica”, textos que se constituem a partir de aspectos sociais e históricos, em dadas situações de interação, ficando assim em segundo plano seu aspecto estrutural para exploração em sala de aula.



## **CAPÍTULO 3 - A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO**

Nesse capítulo apresentamos a proposta de intervenção que orientou nossa prática de mediação de leituras, incluindo nossos objetivos, bem como a justificativa e metodologia que embasou o projeto de intervenção.

Para melhor compreensão das atividades, reações e envolvimento dos alunos, acreditamos que conhecer o contexto e a história desse público discente se faz necessário. Para tanto, apresentamos alguns dados históricos no percurso de reconhecimento e legitimação da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro; assim como a caracterização da turma em que foram realizadas as atividades de intervenção, com informações quantitativas e qualitativas, sobretudo, referentes à participação dos alunos nas atividades.

### **3.1 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

#### **3.1.1 Apresentação**

As atividades de leitura propostas em sala de aula foram realizadas com alunos de uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede municipal de Araguaína (TO), por meio de um projeto de intervenção que será detalhado a seguir.

Acreditamos que essa proposta de prática de leitura se aplica às demais modalidades e níveis de ensino. Nesse sentido, justificamos que a opção por esse público da EJA, como já mencionada, se deu em decorrência de minha experiência em sala de aula com essa modalidade de ensino. Mas, embora já trabalhando algum tempo com esse público de alunos, em uma escola da rede municipal de Goianésia do Pará, a realização desse trabalho em turma própria, ficou inviabilizada devido a incompatibilidades espaciais e temporais. Desse modo, realizamos a intervenção em uma escola, em Araguaína-TO, em uma turma que nos foi gentilmente cedida por uma colega da mesma área de atuação que acompanhou o desenvolvimento das atividades.

Nossa proposta se fundamentou na realização de atividades de leituras de diferentes gêneros textuais (conto, fábula, crônica, notícia, manual de instrução, receita culinária, artigo de opinião, poemas), compartilhando da perspectiva que considera que a língua se constitui nas relações de interação, seja entre os sujeitos, seja entre texto e leitor, e que o trabalho com a escrita e com a leitura deve ser efetivado com base nessas situações de interação (BAKHTIN, 2010). Consideramos, portanto, que os gêneros se constituem na materialização dessas interações.

Ressaltamos que o desenvolvimento da referida proposta se deu com alunos que, inseridos na sociedade letrada, já participam, em seu cotidiano, de diversas atividades de uso da escrita, ou seja, realizam a leitura de alguma forma, embora, em muitos casos, com certas dificuldades. Justifica-se assim, a relevância da prática de mediação de leituras como possibilidade de superação, se não amenização, dessas dificuldades enfrentadas por esses alunos. Para tanto, buscamos valorizar essas experiências de leitura do aluno no decorrer das atividades, pois nosso intuito maior foi o de instigar nesse aluno o gosto pela leitura, de modo a contribuir com seu processo de formação leitora.

Destacamos que a proposta aqui apresentada foi pensada numa perspectiva contínua de efetivação da prática de leitura, incorporada à rotina de sala de aula, pois entendemos que a questão da formação de leitores proficientes é resultado de um longo processo, alicerçado na persistência, regularidade, planejamento e mediação de atividades de leitura.

No entanto, a presente proposta de intervenção se apresenta com caráter de finitude (realizada em 56 horas aulas), devido ao fato de que as aulas em que foram realizadas tais atividades foram cedidas, daí a necessidade de estipulação de uma carga horária determinada.

Com essa intervenção, acreditamos que, apesar do restringido tempo, foi possível possibilitarmos a convivência de forma mediada dos alunos com os mais diversos textos, e obtermos, também, um panorama do percurso de constituição do sujeito aprendiz enquanto leitor, considerando suas dificuldades, seu grau de letramento, seu grau de proficiência. E, a partir da identificação de fatores que interferiram no processo de compreensão dos

alunos, ao longo das atividades, tivemos a possibilidade de redimensionar nossa prática, e assim realizar essa tarefa de mediação de forma mais produtiva possível, estimulando a participação e o envolvimento dos alunos ao longo das atividades.

### 3.1.2 Justificativa

Nossa proposta norteou-se a partir dos seguintes questionamentos, referentes ao processo de formação de leitores no espaço escolar: 1 - De que forma se pode realizar a prática de leitura em sala de aula de modo a despertar o interesse do aluno? 2 – Como obter resultados positivos quanto ao desenvolvimento da sua habilidade de leitura? 3 – Como auxiliar os alunos na superação de dificuldades no processo de compreensão de textos?

A partir de nossa experiência em sala de aula, percebemos que as práticas de leitura realizadas nas aulas de língua portuguesa vêm evidenciando o distanciamento do leitor ideal (o leitor proficiente), do leitor aluno (com quem nos deparamos em nossas salas de aula, salvo exceções). Este aluno apresenta muitas dificuldades no ato de ler, dificuldades estas que vão desde a decodificação ao processo de inferências. Nesse sentido, buscamos realizar atividades de leitura na perspectiva do professor mediador, a partir da diversidade textual.

De antemão, optamos por realizar essas atividades de leitura por meio de diferentes gêneros textuais, como já previsto nos PCNs - língua portuguesa - ensino fundamental, para que os alunos pudessem ter contato de forma mediado com diferentes textos. Instigando assim, o interesse desses alunos pela leitura de variados textos, oportunizando ainda o reconhecimento da importância da prática de leitura em nossa sociedade “das escritas”.

Destacamos que nossa opção nessa intervenção centrou-se na leitura especificamente de textos escritos, embora reconheçamos que:

A circulação de sentidos entre os homens é sempre levada a efeito através de *expressões sígnicas*, presentes em diferentes tipos de linguagem: oral, escrita, musical, corporal etc. [...], as relações intencionais homem-mundo somente são possíveis de serem

efetuadas porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação. (SILVA, 2011, p. 72)

Essa priorização pelos textos escritos se deu em decorrência da dimensão dessa prática de leitura, pois se ampliássemos a outras linguagens, talvez não conseguíssemos alcançar os objetivos propostos para esse trabalho. No entanto, reconhecemos que essas outras linguagens também devem fazer parte da formação leitora dos sujeitos aprendizes, mas se conseguirmos, por meio dos textos escritos, instigarmos o interesse pela leitura desses alunos, já estaremos contribuindo de forma significativa na formação almejada desses leitores.

### 3.1.3 Objetivos

Geral:

- Evidenciar a necessidade e relevância de uma prática constante e mediada de leitura em sala de aula a partir da diversidade dos gêneros textuais.

Específicos:

- Verificar o grau de proficiência dos alunos na leitura;
- Identificar as dificuldades dos alunos no ato da leitura de diferentes gêneros textuais;
- Valorizar as experiências (conhecimento prévio) do aluno nas práticas de leitura;
- Avaliar juntamente com os alunos a relevância da leitura proficiente diante das demandas de letramento da nossa sociedade.

### 3.1.4 Metodologia

As atividades de intervenção foram realizadas em uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na E.M.E.F. Benedito Canuto

Braga, município de Araguaína (TO). A professora de língua portuguesa da turma cedeu-nos algumas horas-aulas para que eu pudéssemos realizar a proposta de intervenção. Ressaltamos que a intenção primeira seria a de realizar tal intervenção como professora efetiva, o que não foi viável. Antes da elaboração desse projeto, observamos algumas aulas (16 aulas) juntamente com a professora da turma, para que pudéssemos conhecer um pouco dos alunos no que se refere à relação deles com a prática de leitura. Conversamos com a professora da turma (que também possui larga experiência com a EJA) sobre as dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e, constatamos que as dificuldades dos alunos da referida turma não são distintas das encontradas na escola em que lecionamos. A partir dessas observações, propusemos as atividades de intervenção.

Ao tratar de formação de leitores, no contexto escolar, essa proposta se insere na abordagem qualitativa, como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Acompanhamos o envolvimento dos alunos nas atividades, registramos em um diário de aula suas dificuldades e avanços, com o fim de reavaliar a prática de intervenção e rever estratégias; em consonância, portanto, com o que postula Bortoni-Ricardo (2008, p. 35), quando diz que “uma pesquisa qualitativa que no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem”.

Por se tratar de uma proposta de ação no espaço de sala de aula, o tipo de pesquisa condizente a essa prática é a pesquisa-ação, que conforme Tripp (2005, p. 445)

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

Nesse tipo de pesquisa, ainda de acordo com o referido autor, “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema,

o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446). A identificação do problema, no caso, as dificuldades de leitura de alunos da EJA foi percebida na experiência em sala de aula. E, com base em discussões e leituras realizadas nas disciplinas cursadas no mestrado profissional, propusemos o projeto de intervenção (que seria a implementação) que aqui apresentamos e refletimos. Ressaltamos o caráter de pesquisa-ação desse trabalho na medida em que entendemos que a pesquisa-ação é

também conhecida como intervenção, envolve um plano de ação baseados em objetivos, um processo de acompanhamento e controle da ação planejada [...]. Esse tipo de pesquisa costuma estar associado a um caráter de diagnóstico, de orientação e avaliação de ações e decisões. (PRADO; CUNHA, 2007, p. 35)

Diante do problema constatado no espaço escolar, o da necessidade de formação de leitores proficientes, destacamos ainda que a pesquisa-ação contempla nosso contexto de intervenção, pois

é uma prática reflexiva de ênfase social, na medida em que nos centramos em situações que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças [...], do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação se concebe de modo amplo e flexível, não se modelando a priori, mas se desenhando na relação dos elementos implicados. (PRADO/CUNHA, 2007, p. 37)

Dessa forma, o diálogo entre os participantes no percurso da intervenção é de suma importância nesse modo de fazer pesquisa. Nesse sentido, a prática de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação, isto é, de forma colaborativa, pautada na parceria entre professor- pesquisador e alunos.

No percurso dessa intervenção, fizemos leituras de variados gêneros textuais, como se constata nos planos de aula em anexo. As leituras foram realizadas de forma diversificadas – individual, em dupla, compartilhada, oral, silenciosa - de acordo com os objetivos propostos para cada leitura. Além das atividades de leitura foram propostas atividades escritas, para que os alunos pudessem expor a compreensão a partir das leituras feitas em sala, como uma forma de verificarmos o nível de compreensão de cada discente.

Ainda, propomos a eles o registro em um diário de aula. Nesse diário, os alunos anotaram suas dificuldades, avanços e impressões das atividades realizadas, como forma de refletirem sobre sua relação com a prática de leitura.

As atividades foram divididas de acordo com o gênero textual trabalhado, como por exemplo, com fábulas; notícia; manual de instrução; bula de medicamento; poemas, etc. Para cada gênero de texto planejamos uma aula, sendo as aulas realizadas, em sua maioria, em quatro horas aulas, outras em seis horas aulas. As aulas perfizeram um total de 56 (em anexo, constam dez planos de aulas). Enfatizamos que o trabalho com os gêneros se deu de forma contínua.

As aulas duraram cerca de dois meses e meio, tendo início na segunda quinzena do mês de março de 2014 e finalizando na primeira quinzena do mês de junho do mesmo ano. Como já comentado, as aulas foram organizadas a partir de 10 planos de aulas, sendo que cada um desses focava um gênero textual.

Os recursos empregados para o desenvolvimento das atividades de leitura foram textos impressos, quadro branco, pincel, caderno pequeno (diário de aula), bulas de medicamentos, manuais de instrução, receitas culinárias, aparelho de som, áudio de música pré-selecionada, mural da escola, jornais impressos, telefone celular.

### 3.2 RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O aprendizado da escrita – leitura, em nossa sociedade, em nossa cultura, é reconhecidamente um imprescindível instrumento de participação social, aliado a outros aspectos na formação integral dos sujeitos, relacionando-se a conquista de direitos, qualificação profissional, participação política e cultural efetiva, qualidade de vida. Podemos mesmo afirmar que o sujeito que não tem a referida formação acaba se deparando com limitações às suas práticas sociais, com restringidos espaços de atuação e com a desvalorização de sua capacidade para o trabalho. O não aprendizado da leitura, da escrita, o não acesso aos bens culturais e científicos, no mínimo,

impossibilita as pessoas de agirem, de terem voz e vez nas práticas sociais de que participam.

Diante desse valor que tem a escrita em todas as esferas da sociedade (cultural, científica, política, econômica), em torno das quais se organiza a vida social, verifica-se a relevância e a necessidade de aprendizado e aquisição desses conhecimentos, ou seja, já que o homem se organiza e vive em sociedade, precisa se apropriar dos instrumentos que habilitam a sua efetiva participação nos meios em que circula. Inserida nesse contexto, a educação de jovens e adultos “estende-se por quase todos os domínios da vida social” (DIPIERRO e HADAD, 2000, p.108).

Sabemos que o processo de inserção dos sujeitos nas práticas de uso da escrita é um tanto complexo. Como vimos na discussão sobre o percurso histórico de desenvolvimento, aquisição e transformações da leitura (e da escrita), a aprendizagem dessas habilidades não acontecem de forma uniforme para todos. Trata-se de um processo lento e desigual, pois dada a importância desse aprendizado, verifica-se que muitas pessoas não tiveram as mesmas oportunidades de acesso, ficando a margem das práticas sociais de uso da escrita.

Considerando uma perspectiva mais ampla, para muitos sujeitos, a formação educacional, até pouco tempo atrás, também esteve inacessível. No Brasil, por exemplo, a educação de jovens e adultos, a inserção desses sujeitos nos espaços de uso da escrita, a escolarização e a formação educacional de um modo geral foram se desenvolvendo num processo lento, marcado por descaso, preconceito, e, sobretudo, pela pressão e participação da sociedade civil organizada, que muito contribuiu para que houvesse o reconhecimento do direito à educação para esse público, como veremos adiante.

O acesso ao processo de alfabetização e de escolarização dos sujeitos é uma preocupação mundial. No Brasil, o número de pessoas que não foram alfabetizadas e que ainda não aprenderam a usar a escrita, de maneira alguma, nem mesmo no nível da decodificação para funções básicas, é ainda elevado. Entretanto, pesquisas vêm mostrando que esse número está diminuindo gradativamente a partir de incentivos, investimentos, campanhas e



programas para alfabetização, visto que o processo de alfabetização e também da escolarização é que viabiliza o acesso aos bens culturais, ao conhecimento científico, a uma formação integral, tendo em vista o diálogo com a cultura dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A alfabetização de adultos e jovens brasileiros tem sido um desafio para a sociedade, tanto para o poder público quanto para os movimentos e entidades sociais que se empenham nas ações em prol da alfabetização de jovens e adultos em todo o território nacional. Essa luta, do combate ao analfabetismo e para a inserção dos brasileiros adultos e jovens no processo educativo, ao longo dos anos, foi caracterizada por descaso, pela não prioridade, perpassada por diferentes perspectivas de formação.

Quanto a essa formação educacional de jovens e adultos no Brasil, sabe-se, de acordo com Di Pierro e Hadad (2000), que desde o período colonial já havia ações educativas para esse público. Ao longo da história da educação no Brasil, verificamos vários ensaios voltados para a garantia de educação para todos, embora por muito tempo a educação para jovens e adultos tenha sido ignorada e deixada em segundo plano, como destacam Di Pierro e Hadad (2000, p. 109), “a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças”.

A educação para esse público foi (e ainda é), por muitos, pensada como uma forma de compensação, compensar “o tempo perdido” que ficaram fora da escola, do processo de alfabetização; segundo Di Pierro (2004, p.21), “a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência”. E, por vezes, esses sujeitos eram (se ainda não o forem!) considerados incapazes, por ainda não saberem ler e escrever, sendo ainda responsabilizados pela sua condição de analfabetos.

No percurso de sua aceção, a educação de jovens e adultos “era carregada de um princípio missionário e caridoso” (STRELHOW, 2010, p. 51); isto é, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) era encarada como um favor, na perspectiva do assistencialismo, longe ainda de ser reconhecida enquanto um

direito. E “o analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Nesse sentido, a implantação e o desenvolvimento da educação para jovens e adultos no Brasil são permeados por marcos histórico, em que verificamos tentativas de reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito, embora algumas preocupações tenham motivações diferenciadas, como, por exemplo, como destaca Sampaio (2009, p.21), “o pensamento que vai guiar e limitar as iniciativas de educação popular pelos governos é a ideia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção”. Em contrapartida, a maior parte dos movimentos sociais, entidades em prol da alfabetização, da educação de jovens e adultos, que foram muito presentes nessa luta, “defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro” (SAMPAIO, 2009, p.21). Essas perspectivas, opostas quanto ao mesmo processo, caracterizam a complexidade e as tensões vivenciadas ao longo da história até a conquista do direito a educação para jovens e adultos.

No que se refere ao percurso de conquista desse direito, Di Pierro e Hadad (2000, p.110) observam que

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Mas somente anos mais tarde, a EJA passou a ser definitivamente um direito, segundo Di Pierro, Ribeiro e Joia (2001, p.63),

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores

progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

A partir da constituição de 1988, outras leis foram aprovadas; garantindo, assim, aos jovens e adultos, o direito à educação, como bem resume Strelhow (2010, p.55),

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), já na seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos - Art. 37º, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (p. 15). Ainda na LDB, é garantida, a esse público, a educação adequada às suas necessidades, na qual o poder público fica obrigado a oferecer de forma gratuita a educação, por meio de cursos e exames supletivos. Com a aprovação dessas leis, especificamente a LDB, verifica-se assim, a consagração do princípio democrático do sistema de ensino (DI PIERRO e RIBEIRO, JOIA, 2001).

Dessa forma, muitas discussões e vários eventos, voltados para a educação de jovens e adultos, foram realizados como forma de pôr em prática o que preconiza a LDB,

Concretizando-a, entre 1994 e 1996 - período em que estiveram em debate o Plano Decenal de Educação e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) – o MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) em que tinham assento representantes dos governos subnacionais, das instituições de ensino superior, igrejas, confederações empresariais e de trabalhadores, dentre outras organizações da sociedade civil. (DI PIERRO E GRACIANO, 2003, p. 15)

Em 1990, declarado como o ano Internacional da Alfabetização pela ONU (Organização das Nações Unidas), foi realizada em Jonthien, na

Tailândia, uma Conferência Mundial (DI PIERO e RIBEIRO, JOIA, 2001). Nessa conferência foi elaborado um documento - a Declaração de Jonthien - em que foram assumidos compromissos com a educação, sendo que a educação de jovens e adultos recebeu destaque, “incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais” (DI PIERRO e RIBEIRO, JOIA, 2001, p. 68).

A partir da V Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos), o conceito da educação de adultos se amplia, superando, oficialmente, a concepção compensatória de educação; segundo Di Pierro (2004, p. 17-18),

*A Declaração de Hamburgo aprovada na V Confinteia atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.*

Entendida dessa forma, não se trata de uma formação específica para aquisição do código escrito, ou ainda voltada exclusivamente para o conhecimento científico e preparação para o mercado de trabalho, mas sim um processo educativo com a ampliação dos saberes, dialogando com a cultura dos sujeitos, uma educação para a vida social, culminando em uma formação integral. Nesse sentido,

*A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. (DI PIERO e RIBEIRO, JOIA, 2001, p. 74)*

A participação da sociedade civil organizada foi de suma importância para levar adiante esse projeto de tornar acessível a formação educacional para esse público. Participação essa que desde muito tempo se empenha nas ações de alfabetização, uma vez que “este segmento sempre foi chamado a

concretizar as campanhas coordenadas pelo governo federal, desde a década de 1940” (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p.17).

Sabe-se, ainda, que

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p.6)

Pautados na pedagogia de Paulo Freire, “esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (STRELHOW, 2010, p. 54). A perspectiva de Freire, para a alfabetização de jovens e adultos, motivou e inspirou muitas práticas educativas no Brasil e exterior. No Brasil, em 1964, o governo organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, incorporando as orientações de Paulo Freire.

Devido ao golpe militar e a nova organização política econômica que se instaurou, os programas e os movimentos sociais de alfabetização e educação para adultos e jovens, embasados na pedagogia de Paulo Freire, foram desarticulados e desapareceram. Mas mesmo exilado, Freire continuou desenvolvendo sua pedagogia de alfabetização de adultos,

utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação. (DI PIERRO e RIBEIRO, JOIA, 2001, p. 60)

Como destaca Strelhow (2010), ainda “retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas” (p. 54). E, nessa perspectiva, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967. Esse movimento “foi mais uma tentativa do Estado brasileiro [...] de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO” (SAMPAIO, 2009, p.21).

Com motivações distintas dos programas anteriores conduzidos pela sociedade civil organizada, o MOBREAL centrou-se em uma campanha de alfabetização em massa, proporcionando nada mais que a aquisição do código escrito, uma alfabetização funcional, isto é, “com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos” (STRELHOW, 2010, p. 54).

De modo geral, os programas de educação escolar de jovens e adultos no Brasil foram desenvolvidos a partir de “ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.13). Muitos desses programas foram realizados pelo governo federal, caracterizando-se “por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.17). Podemos citar, de acordo com essas autoras, o Programa Alfabetização Solidária e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor).

O referencial curricular para o segundo seguimento do Ensino fundamental foi adaptado para a modalidade de educação de jovens e adultos, após a elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para todos os ciclos do ensino fundamental e médio (Di Pierro e Graciano, 2003), o que indicia mais uma vez a não prioridade na educação de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro. Porém, em 2002, foi aprovado um projeto para avaliação e certificação específico para EJA, “o Conselho Nacional da Educação autorizou o Ministério da Educação a organizar um Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, ao qual Estados e Municípios poderiam voluntariamente aderir” (DI PIERRO E GRACIANO, 2003, p.25).

Pelo que se verifica, ao longo da história de legitimação da EJA, embora tenha havido avanços nesse reconhecimento, essa modalidade de ensino foi (ou ainda é) marcada por certo descaso, posta em segundo plano por parte do poder público; a política educacional faz distinção entre essa modalidade de ensino e as demais (ensino fundamental para crianças e adolescente, ensino médio, superior), priorizando essas e por vezes ignorando

a educação para jovens e adultos. Como consequência dessa postura para com a EJA, o processo educativo e de alfabetização para esse público foi realizado de forma descontínua, sem a preocupação com a progressão do aprendizado, e com programas pontuais que visavam apenas resolver o problema do analfabetismo, em seu sentido mais restrito.

Sabemos que somente esse aprendizado da escrita é insuficiente para possibilitar o processo educativo de que necessitam os jovens e adultos - uma formação que os prepare para a inserção efetiva nas práticas sociais de forma independente e ativa. Ou seja, o processo educativo deve desenvolver-se pautado na perspectiva do letramento, possibilitar a alfabetização inserida nos contextos de uso da escrita, de forma consciente e reflexiva, como propõe a pedagogia de Paulo Freire.

### 3.2.1 Caracterização da turma espaço de intervenção

A turma de 4ª etapa da EJA (sétima e oitava série), em que realizamos as atividades de mediação de leitura, contava com 30 alunos matriculados; 18 alunos frequentes e 8 assíduos. Isto é, dos 18 alunos frequentes, somente 8 alunos participaram de mais de 70% das aulas, acompanhando a sequência das atividades. Quanto aos demais, compareceram apenas a uma ou outra aula. Contamos com a participação de 16 alunos em sala em apenas uma aula no decorrer desse período de intervenção. Devido a isso, toda aula tínhamos que retornar as atividades anteriores - fazendo um relato do que acontecera, orientando atividades anteriores, repassando textos e comentando as discussões que seguiram após a leitura, para que os faltosos pudessem acompanhar as atividades do dia, sem que fossem excluídos.

Esse processo de recapitulação da aula e das atividades anteriores, de início nos pareceu um bom recurso para integrar os alunos não frequentes às atividades propostas; mas, por outro lado, observamos que, com essas recorrentes e necessárias retomadas, as aulas se tornaram um tanto repetitivas para os alunos assíduos, pois houve caso em que alguns alunos reclamaram dessa repetição no repasse das aulas para os colegas, uma vez que relembávamos todas as atividades até então realizadas. O que pôs em risco

assim, de certa forma, a contínua participação dos alunos frequentes, uma vez que verificamos a apatia desses alunos, principalmente no início das aulas, o que contribuiu também para que chegassem atrasados em muitas aulas, como alguns nos confessaram.

Depois dessa constatação, optamos por priorizar os alunos que efetivamente estavam participando das aulas, orientando novas leituras e atividades, iniciando novas discussões, para depois realizar a recapitulação individualmente com os alunos que faltaram na aula anterior.

Essa mudança de postura surtiu efeito, pois não ficou mais uma aula cansativa e repetitiva, e ao mesmo tempo tentamos atender e situar os alunos que faltavam na atividade anterior. Devemos reconhecer que o pequeno número de alunos na turma favoreceu o repasse das aulas aluno por aluno.

Essa não participação efetiva da turma comprometeu de certa forma o alcance integral dos objetivos propostos para essa intervenção, embora já tivéssemos previsto que isso poderia ocorrer, por mais que seja frustrante reconhecer essa realidade. Essa ausência de participação efetiva dos alunos só veio confirmar mais uma das dificuldades que o professor tem de lidar em sua prática diária de sala de aula.

As causas dessa não participação de grande parte dos alunos da turma foram diversas, a começar pelo fato de que, no mês de maio, houve uma ameaça de greve por parte dos professores da rede municipal de ensino; houve paralisação, o que foi suficiente para muitos alunos, principalmente do turno da noite, passarem mais de duas semanas sem ir à escola, com receio de “dar viagem perdida”, como alguns justificaram.

Mas, depois do retorno desses alunos à sala de aula, conversando com eles, confessaram realmente que acharam bom ter essa desculpa para não ir para escola, pois já chegavam cansados do trabalho em casa e não tinham ânimo de ir estudar. Outros ainda, mais ou menos três alunos, tiveram problemas de saúde, um adoeceu e outros tiveram que cuidar de familiares doentes em casa. E houve, ainda, dois casos específicos: duas adolescentes, de mais ou menos 16 anos, não foram à escola porque moravam longe e, com frequência, não tinham ninguém para acompanhá-las. Enfim, a ausência de muitos alunos na turma é uma realidade cotidiana, como nos informou a



coordenadora e as professoras da turma. Na verdade já sabíamos que esse fato é corriqueiro, principalmente em turmas da EJA, pela experiência que temos nessa modalidade de ensino.

Mas, apesar dos problemas enfrentados, foi proveitoso e gratificante, pois os alunos assíduos participaram de forma efetiva das aulas, questionando, fazendo críticas aos textos e aos temas discutidos a partir das leituras. Muitas vezes, questionando a metodologia usada em algumas atividades, a própria escolha dos textos, já que fomos nós que escolhemos os textos para leitura – fato esse que deve ser repensando para posteriores práticas, isto é, possibilitar a seleção colaborativa dos textos, juntamente com os alunos, tendo em vista os objetivos de cada leitura e até mesmo as suas necessidades pontuais de aprendizado.

## **CAPÍTULO 4: EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS EM SALA DE AULA: RELATO E REFLEXÕES**

Passaremos a relatar alguns episódios de nossa experiência de mediação em atividades de leituras realizadas no período de março a junho de 2014, no projeto de intervenção “Formação de leitores proficientes: prática de mediação de leituras”. Nesse relato, buscaremos refletir as atividades de leitura realizadas em sala de aula, sob a luz dos referenciais teóricos abordados nesse trabalho. Para isso, recorreremos a várias avaliações, isto é, a avaliação das propostas e condução dessas atividades, bem como avaliação da participação dos alunos nas atividades de leitura. Constituindo, assim, subsídios para a observação dos aspectos positivos e os que precisam melhorar em posteriores atividades de mediação, já que se trata de uma prática inserida na rotina de sala de aula, numa perspectiva contínua de mediação de leitura.

### **4.1 EXPERIÊNCIAS NA INTERVENÇÃO: PRIMEIRO CONTATO**

Esse relato consistirá na exposição e, concomitante, reflexão, especificamente da primeira aula realizada no projeto de intervenção, uma vez que essa aula demonstra o perfil da turma, apontando para as expectativas dos alunos quanto ao projeto apresentado.

Assim, após ter acompanhado algumas aulas da professora efetiva da turma, alguns alunos nos receberam com grande expectativa, depois de ter apresentado a proposta de trabalho para eles. Alguns, como já era esperado, não levaram muito a sério “a outra professora”, como alguns disseram, logo perguntaram sobre como seria a avaliação, se passaríamos provas, se valeria pontos as atividades que seriam realizadas com eles. O que não nos causou muito estranhamento, já que sabemos que esse tipo de comportamento é quase automático no contexto escolar, marcado por uma trajetória condicionada “aos pontos que ganham ou deixam de ganhar”, pois tudo que se faz em sala de aula é com o fim avaliativo para pontuação ao final do bimestre, um ensino pautado na superficialidade do aprendizado, como já nos alerta

Geraldi (1996; 1997; 2006), Kleiman (2007), Foucambert (1980), dentre tantos outros pesquisadores da área.

Após os questionamentos dos alunos, passamos aos esclarecimentos: destacamos que o nosso objetivo, ao desenvolver esse trabalho com eles, era realizar atividades de leitura de diversos textos, para que percebessem a importância da leitura em suas vidas, seja na escola ou fora dela, e a importância de valorizar e praticar essa habilidade. E, é claro, conhecer sobre as práticas de leituras que eles faziam na escola ou fora do ambiente escolar. Alguns alunos estranharam o fato de quisermos saber sobre o que eles liam fora da escola, e disseram que não liam nada e nem gostavam de ler, só liam o que era passado na escola por serem obrigados.

A partir dessas falas, começamos a perguntar sobre o que gostavam de fazer, em que trabalhavam, com quantos anos aprenderam a ler. Houve um aluno que disse que até aquela data achava que não sabia ler, porque não entendia o que lia. Parabenizamos ao aluno por ter reconhecido isso, o que causou surpresa no mesmo. Justificamos que para aprender, primeiro tem que reconhecer suas dificuldades, embora já cursando a 4ª etapa, não saber ler, e se dispor a essa aprendizagem, era um bom começo. Pena que, ao final da minha fala, esse mesmo aluno confessou não ter interesse nessa aprendizagem. Fala que, por alguns instantes, deixou-nos sem ação... Mas continuamos a conversa.

Conversamos sobre as experiências de leitura que tiveram na escola, em casa e em outros contextos. Poucos alunos participaram da conversa. Talvez pelo fato de uma pessoa estranha, já no primeiro dia de aula, querer saber tanto de suas vidas. O fato é que mais ou menos uns quatro alunos se sentiram a vontade e falaram sobre seus processos de escolarização, de alfabetização; desses, nenhum relatou que tivesse hábito de ler em casa, ou ver alguém lendo, e que as leituras se restringiam à sala de aula. Alguns disseram que sentiam falta de incentivo para a leitura vinda dos pais – especificamente dois alunos já experientes, que estavam retornando à escola para conclusão dos estudos, depois de mais de dez anos fora da escola. Um aluno mais jovem, na faixa etária dos 20 aos 23 anos, relatou que no início dos estudos só ia para escola porque realmente os pais lhe obrigavam, e sempre

teve oportunidade de estudar, mas não levava muito a sério. Depois que teve que começar a trabalhar começou a valorizar a escolarização e a sentir as dificuldades em usar a escrita e não saber ler “direito”.

Alguns alunos relataram, ainda, que suas leituras se restringiam às leituras na escola, o que já indica uma concepção de leitura, a de que essa se restringe ao texto que se lê na escola, ou textos longos, de livros, jornais, Bíblia. Diante disso, questionei se não liam nada fora da escola. Instigados, começaram a indicar outros espaços em que faziam uso da leitura: disseram que liam outras coisas na rua, quando viajavam (placas, itinerários de ônibus, identificação de estabelecimentos, etc.).

Perceberam, então, depois das suas reflexões sobre os espaços de uso da escrita e da leitura, que a leitura se dá em diferentes espaços em nossa sociedade, que saber ler é muito importante hoje em dia, porque precisam desse saber em todo lugar que vão, no trabalho, na escola, para receber ou enviar uma encomenda. Enfim, ao término dessa aula, mostraram-se mais entusiasmados para participar das atividades de leitura que seriam realizadas com eles.

#### 4.2 QUANTO À MEDIAÇÃO DE LEITURAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Ao longo das atividades, procuramos ouvir as experiências e frustrações dos alunos em relação à leitura, seja escolar ou não, o que causou surpresa e até certa resistência por parte dos alunos. Em muitos momentos, observamos que alguns alunos não levaram muito a sério as aulas, pois não aceitaram, de início, a ideia de não fazerem atividades escritas avaliativas; questionando o fato de conversarmos sobre suas experiências de leitura, sempre cobrando que “déssemos aula, que tivesse tarefa”, uma vez que só leitura e discussão de textos para eles não caracterizava uma “aula de verdade”.

Diante das cobranças, que foram manifestadas na segunda e na terceira aulas, enfatizamos a importância da leitura assim como da escrita, já informando que teríamos atividades escritas, considerando que o nosso ponto

de partida seriam atividades de leitura, o que não impediria de realizarmos atividades sequenciadas.

Nossas explicações e justificativas não convenceram muito, talvez as aulas, ou mesmo os textos levados, não despertaram a atenção dos alunos, pelo menos de algumas aulas, como quando trabalhamos com fábulas. Nessa aula, embora tenha tido atividade escrita, a participação dos alunos não foi satisfatória, estavam apáticos durante a atividade. Socializamos o conhecimento referente a esse gênero textual, alguns alunos disseram que já haviam lido fábulas, que conheciam algumas, outros disseram nunca ter lido ou ouvido falar sobre fábulas, pelo menos não com essa nomeação.

A condução talvez tenha deixado a desejar, pois não motivou suficientemente a participação dos alunos. Para atender a uma exigência dos alunos inserimos questões escritas sobre as fábulas, o que ficou um tanto cansativo, e a aula repetitiva, pois foram realizadas leituras de várias fábulas em uma mesma aula.

Lemos em voz alta as fábulas propostas, alternando as pessoas que liam, o que para alguns alunos foi um problema, uma vez que se recusaram em fazer esse tipo de leitura, seja por vergonha, por não terem o hábito, ou ainda por não conseguirem realmente fazer uma leitura em voz alta. Com muita insistência e esclarecimentos da importância e necessidade desse tipo de leitura para aprendizagem, alguns, que até então resistiam, fizeram a leitura, com muitas dificuldades de pronúncia e até de decodificação, mas enfim leram.

Depois da leitura, passaram a responder as questões. Nesse momento pudemos verificar que a maior motivação para que lessem os textos foi o questionamento que se seguiu, uma vez que os alunos não esboçaram nenhum comentário sobre os textos lidos, a preocupação maior foi a de identificar as respostas para as questões propostas. A procura de respostas consistiu na busca pontual, explicitada no texto; constatamos esse fato a partir de perguntas como “em que linha está a resposta da questão “1”?”. Essa prática de responder atividades escritas, de forma bem mecânica, é comum em sala de aula, não é um hábito recente, é uma realidade ainda bem presente. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 170), referindo-se as atividades do livro didático, aponta que

Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E muito frequentemente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer.

O que recai no problema apontado por Geraldini (1997), já que se propôs “perguntas por que se leu”, ao invés de “perguntas para se ler”. Talvez tenha sido esse o nosso equívoco, ocasionando a não participação efetiva dos alunos nessa atividade, uma vez que deveríamos tê-los motivados à leitura a partir de questionamentos instigadores, antes mesmo da proposta da atividade escrita.

Nessa busca das respostas para a atividade escrita, embora sem questionamentos prévios à leitura, a estruturação das questões dificultou a identificação das respostas na superficialidade textual, necessitando para isso a leitura dos textos. Vejamos as fábulas e a atividade que se seguiu a essas:

*O leão e o burro vão à caça (La Fontaine)*

*Certo dia, um leão pensou em ir à caça e, para desentocar os animais, fez-se acompanhar por um burro, ao qual ordenou que ficasse escondido na moita, a zurrar. Os bichos da floresta, apavorados com aquela voz insólita, fugiram e foram cair nas garras do leão. O burro atribuiu, então, todo o mérito da caçada a si, mas o leão lhe respondeu: “Eu também me espantaria com seu zurro, se não conhecesse você e sua raça.*

*O corvo doente (Fábula de Esopo)*

*Um corvo estava muito doente, e disse à mãe: “Roga ao deus e não chores!” E a mãe respondeu: “Qual dos deuses, meu filho, terá piedade de ti? De fato, de qual deles tu, pelo menos uma vez, não roubastes carne?”*

*A mulher e a galinha – (Fábula de Esopo)*

*Uma viúva tinha uma galinha que botava um ovo por dia. Ela pensou que, se desse à galinha mais cevada, ela botaria dois ovos por dia, e aumentou sua ração. Mas a galinha ficou gorda e já não podia botar nem mesmo aquele único ovo por dia.*

*Os bois e o eixo (Fábula de Esopo)*

*Alguns bois puxavam uma carroça. Como o eixo rangesse, os bois se voltaram para ele dizendo: “Ô amigo, nós é que carregamos todo o fardo e tu é que gemes?”*

*Identifique a moral de cada fábula colocando o título das mesmas, de acordo com as alternativas abaixo:*

*1 – Moral: A fábula mostra que a ganância pode fazer perder o que se tem.*

*2 – Moral: Muitas vezes nos deixamos levar pelas aparências.*

*3 – Assim também, alguns fingem cansaço enquanto os outros se matam de trabalhar.*

*4 – Moral: Os que angariaram para si muitos inimigos nunca encontrarão um amigo quando precisarem.*

#### *Os três bois e o leão*

*Três bois que eram muito ligados dividiam tudo entre si. Um leão, querendo comê-los, não conseguia por causa de sua união. Lançando mão de palavras enganosas, conseguiu apartá-los uns dos outros. E, ao encontrar cada um deles separadamente, os devorou.*

*Que ensinamento essa fábula nos traz?*

*Qual ditado popular podemos associar a esse texto?*

Diante dessas questões, após explicações, os alunos leram mais uma vez os textos. Para responderem a questão de identificação da moral de cada fábula, alguns alunos dialogaram entre si, outros ignoraram a atividade. Para os alunos que não conseguiram fazer a associação da fábula com sua moral, no momento da socialização das respostas, algumas dúvidas foram esclarecidas.

Continuamos o trabalho com as fábulas, em outra aula, usando outra metodologia, a partir de discussão sobre as interpretações dos alunos em relação aos textos lidos. Realizamos a socialização das respostas e a discussão sobre os ensinamentos de cada fábula, relacionando com a nossa realidade. Nesse momento, os alunos se mostraram mais participativos e interessados na discussão, contribuindo com suas interpretações quanto às fábulas lidas e relatando casos cotidianos em que perceberam, de certa forma, os ensinamentos referentes a alguns temas tratados nas fábulas lidas.

Ao fim desse trabalho com fábulas, depois de terem lido cinco textos, os alunos passaram a reconhecer as características, os objetivos e a estruturação desse gênero. O que mais chamou a atenção da maioria dos alunos foi a moral da fábula, o que causou o interesse de lerem outras, para

verem mais ensinamentos. De modo geral, do meio da aplicação do projeto para frente, notamos que os alunos foram se adaptando à metodologia empregada nesse projeto de intervenção, começando a participar mais e com maior interesse.

#### 4.3 LEITURA E COMPREENSÃO: MOBILIZAÇÃO DE VALORES E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

Seguindo o mesmo caminho das demais leituras, o processo de compreensão do texto *O caso da ponte*, autor desconhecido, envolveu várias etapas, considerando em primeiro momento o conhecimento prévio dos alunos e suas experiências sociais de leitura.

Na leitura desse texto houve boa participação dos alunos. Entregamos o texto impresso para cada um deles e pedimos que lessem em duplas. Esse texto, com supressão de muitas informações, narra o seguinte:

##### *O Caso da Ponte*

**JOÃO** era casado com **MARIA** e se amavam.

*Depois de um certo tempo, João começou a chegar cada vez mais tarde em casa.*

*Maria se sentiu abandonada e procurou **PAULO**, que morava do outro lado da ponte. Acabaram amantes e Maria voltava para casa sempre antes do marido chegar.*

*Um dia, quando voltava, encontrou um **BANDIDO** atacando as pessoas que passavam na ponte. Ela correu de volta para a casa de Paulo e pediu proteção. Ele respondeu que não tinha nada a ver com isso e que o problema era dela. Ela, então, procurou um **AMIGO**. Este foi com ela até a ponte, mas se acovardou diante do bandido e não teve coragem de enfrentá-lo.*

*Maria resolveu procurar um **BARQUEIRO**, mais para baixo do rio. Este aceitou levá-la por R\$ 115,00, mas ela não tinha dinheiro. Insistiu e implorou, mas o barqueiro foi irredutível. Aí Maria resolveu atravessar a ponte e o bandido a matou.*

No decorrer da leitura, observamos que algumas duplas já comentavam o texto, expondo suas opiniões e até juízos de valor em relação ao que era narrado, como em comentários do tipo, “mas que Maria sem vergonha”; “mas esse João é muito besta”; “ô amante covarde”, indiciando assim o envolvimento dos alunos no processo de compreensão do texto. E, ao



fim da leitura, a maioria dos alunos comentava ao mesmo tempo o conto lido, já relatando casos, envolvendo traição, de que tinham conhecimento.

Apresentamos abaixo a proposta que seguiu ao texto lido, o que estimulou ainda mais a participação dos alunos nessa atividade:

*COLOCAR OS 06 PERSONAGENS EM ORDEM DECRESCENTE DE CULPA, ISTO É, COLOQUE O NÚMERO 01 O MAIOR RESPONSÁVEL PELO QUE OCORREU E O RESTANTE EM ORDEM DECRESCENTE, FICANDO O NÚMERO 06 O MENOS CULPADO.*

*Na minha opinião a culpa foi do:*

1.----- 2.----- 3.-----  
4.----- 5.----- 6.-----

A leitura desse conto, que aborda um tema polêmico em nosso meio, a questão da traição, num primeiro plano, a violência contra a mulher, entre outros, motivou a mobilização de valores, de crenças dos alunos leitores, pois pelo fato do texto, propositadamente, omitir muitas informações, o processo de compreensão, se deu, sobretudo, por meio de inferências, um aspecto muito importante na tarefa de compreensão.

Na atividade proposta a partir da leitura do texto, portanto, os alunos recorreram às suas experiências sociais, para atribuir a responsabilidade pela morte da personagem Maria, que foi pela maioria dos alunos a responsável por sua própria morte. A distribuição dessa responsabilidade ficou da seguinte forma, segundo a turma, depois de muita discussão, haja vista que a referida atividade foi realizada coletivamente:

1 - *Maria*

4 - *Bandido*

2 - *Paulo*

5 - *Barqueiro*

3 - *Amigo*

6 - *João*

A realização dessa atividade de forma coletiva foi com o intuito de que todos participassem, e foi o que ocorreu, uns iam falando os nomes, outros interrompiam, porque não concordavam, então citavam outro nome e argumentavam a sua seleção, concretizando nosso objetivo de instigar a efetiva participação dos alunos nessa atividade.

Um fato interessante, é que, embora com a participação de todos, em nenhum momento o bandido foi colocado em primeiro lugar, apesar de ter sido

ele o responsável direto pela morte de Maria. Percebe-se, assim, que no processo de compreensão os conhecimentos de mundo (KLEIMAN, 2013), sobretudo as experiências, os valores sociais e morais que fazem parte de nossa bagagem, de nossa memória (VYGOTSKY, 1991), estão presentes em nossas leituras e interpretações das escritas com que nos deparamos a todo momento, pois os sentidos são construídos com base nesses aspectos, julgamos, defendemos ideias, comportamentos segundo nossas experiências e conhecimento de mundo.

Nesse sentido, uma das leituras possíveis dessa distribuição da responsabilidade pela morte de Maria, realizada por esses leitores, é de que, imbuídos de seus valores morais, de uma sociedade machista, logo responsabilizam a mulher traidora pela sua própria morte, num primeiro momento, e na sequência, em ordem decrescente, os personagens que negaram ajuda a uma pessoa em perigo, aludindo, talvez, ao discurso religioso, que prega a ajuda ao próximo em situações de aflição, indiciando assim, o aspecto do conhecimento e experiências na constituição da memória dos leitores, comentado há pouco. Outro fato também interessante, quanto à compreensão desse texto, foram os temas discutidos a partir dessa leitura.

Discutimos sobre a questão do papel da mulher na sociedade; sobre uma pesquisa divulgada nos meios de comunicação na época, que afirmava que a mulher que se veste com roupas curtas, que chame a atenção para seu corpo merece ser estuprada; sobre a rede de prostituição de menores no estado do Amazonas, divulgada em um programa televisivo de abrangência nacional; e, ainda, a lei que estava em discussão, sobre a ajuda de custo para prostitutas. Enfim, foram vários assuntos que surgiram a partir desse texto proposto para leitura, e durante essas discussões os alunos participaram efetivamente, concordando ou discordando com o que os colegas falavam, posicionando-se quanto a esses temas polêmicos e relatando casos.

A partir de um único texto foi possível trabalhar vários aspectos no desenvolvimento da capacidade leitora e crítica dos leitores alunos, proporcionando espaço para escrita, discussão, debate e aprendizados.

#### 4.4 PROCESSO DE MEDIAÇÃO: UMA PRÁTICA REFLEXIVA

A atividade de leitura que passaremos a relatar ilustra a importância da prática reflexiva de mediação, o papel da avaliação própria da prática docente no decorrer das atividades de leitura realizadas em sala de aula. Essa atividade foi realizada a partir do gênero notícia, especificamente de jornal impresso. Nossos objetivos, ao trabalhar com esse gênero, foram os seguintes: reconhecer a funcionalidade, organização e contextos de uso desse gênero; observar, a partir de leituras realizadas em sala e de suas experiências de leitura, os temas recorrentes à notícia; identificar os contextos que favorecem a produção de notícias, bem como contextos de divulgação; compreender e socializar as informações presentes nas notícias lidas; verificar a organização estrutural da notícia escrita, sendo que todos esses objetivos estavam previstos a partir da leitura de notícias dos jornais levados para sala de aula.

Mas, para nossa surpresa, os alunos não quiseram, ou antes, não se sentiram motivados a manusear os jornais, optaram por lerem notícias da internet, acessadas pelo celular ou socializar notícias ouvidas pessoalmente.

Essa proposta de atividade com notícias em jornais impresso comprovou um fato que muitas vezes desconsideramos, ou não damos o devido valor. Comprovou-nos que a imposição de um texto para leitura gera frustrações, desmotivação e que não devemos desconsiderar o interesse do público com o qual estamos trabalhando, pois, ao levarmos jornais impressos, não atualizados – diga-se de passagem, não foram textos instigantes para que os alunos lessem, haja vista que grande parte deles tinha celular e acesso a outras notícias, não se interessando, portanto, pelas notícias expostas nos jornais em sala de aula. Por um lado foi bom, de qualquer forma, houve a leitura e a participação, mas não com os textos levado para sala, embora, equivocadamente tenhamos insistido na leitura dos tais jornais.

O desinteresse por esse suporte de leitura - o jornal impresso - tem explicações bem objetivas: grande parte dos alunos não tem acesso ao jornal impresso, alguns comentaram da dificuldade em manuseá-lo. O que talvez caracterizasse aí a importância de se trabalhar esse gênero em sala de aula, mas acabamos adotando outra metodologia, usando os exemplos socializados pelos alunos e não mais as notícias contidas nos jornais impressos, pois diante da rejeição (com argumentos!), devido a não atualização das notícias que

observaram, não insistimos mais nessa leitura. Assim, grande parte dos alunos acharam mais interessante ler ou socializar notícias de outras fontes.

No decorrer da atividade observamos que a resistência dos alunos não era exatamente em falar sobre notícias, mas antes, em ler as notícias do jornal impresso levado para sala de aula, pois depois que passamos a conversar sobre como se produz notícias, a participação melhorou consideravelmente. Foi notória, portanto, a resistência dos alunos ao ato de ler. Falamos da organização de uma notícia, objetivos e meios de circulação dessas. Para exemplificação, os próprios alunos citaram algumas notícias, umas assistidas em telejornal, outras ouvidas em conversas pessoais, e ainda notícias lidas em redes sociais, em páginas da internet.

A partir do breve estudo sobre notícias, lemos o *poema tirado de uma notícia de jornal* de Manuel Bandeira, que foi escrito na lousa. Após a leitura, instigamos os alunos a recriarem a possível notícia que teria sido fonte para esse poema. Com a participação de grande parte da turma, os alunos passaram então, oralmente, a recriar a possível notícia a partir do poema.

Dando continuidade ao trabalho com o gênero notícia, levamos para sala de aula a música “Construção”, de Chico Buarque. Entregamos a letra impressa e fizemos a audição da música. Novamente, os alunos não receberam muito bem esse texto, acharam a música “chata”, “sem graça”, e a letra “complicada”, “difícil de entender”, “muito grande”. Essa reação dos alunos para com a música levada para sala de aula nos remete a discussão de Bourdieu (1979), referente ao capital cultural, especificamente, às preferências, ou gosto, das diferentes classes. De acordo com o autor, a classe trabalhadora, tende a manifestar reação negativa quanto aos valores estéticos estabelecidos pela cultura dominante, pois esses valores não constituem o cotidiano das classes populares. E a área da música é um campo onde o gosto se manifesta mais fortemente, classificando e hierarquizando os indivíduos, até mesmo as classes sociais “não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados” (BOURDIEU, 1979, p.17 apud VALLE SILVA, 1995, p. 26).

Como consta no plano de aula, em anexo, estava prevista a produção escrita individual de uma notícia a partir da letra dessa música, mas não foi realizada, uma vez que os alunos não se dispuseram a realizar tal atividade,

por mais que explicássemos e insistíssemos. Por fim, verificamos que não valeria a pena insistir nessa tarefa. Após essa constatação, usamos outra estratégia, a de produção coletiva, que, apesar das dificuldades que tiveram inicialmente em relação à interpretação da música, eles produziram, sendo registrada na lousa. Vejamos a notícia produzida coletivamente:

*Morre mais um trabalhador em acidente de trânsito.  
No perigoso trânsito de Araguaína morre mais um pai de família ao entrar na contramão.  
Seu Joaquim saiu pela manhã para mais um dia de trabalho. Beijou sua mulher como se fosse a última vez, trabalhou por todo o dia com vigor e força, comeu bem, como de costume. E infelizmente após sair do seu ambiente de trabalho ao entrar na contramão foi brutalmente atropelado e morreu na hora. Causou tumulto e engarrafamento até a chegada do IML que efetuou a retirada do corpo e o trânsito foi normalizado.*

Dessa forma, grande parte da turma participou da elaboração dessa notícia, acrescentando, retirando informações e discutindo a lógica de uma notícia, dados que faltavam ou eram desnecessários nesse gênero. Embora com alguns problemas ainda, percebemos que os alunos, a partir de suas experiências de leitura desse gênero e do conhecimento técnico de estruturação, dos objetivos de uma notícia discutido em sala de aula, realmente produziram uma notícia.

Percebemos aí a importância de uma prática de mediação de leitura, acima de tudo reflexiva e dialógica, sensível aos interesses dos alunos e a realidade deles quanto à prática de leitura.

#### 4.5 FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Como dado ilustrativo da perspectiva sociocognitiva da prática de leitura em sala de aula, apresentamos a atividade de leitura que foi realizada a partir de um artigo de opinião que tinha como título *Estudar é pensar*, de José Wilson Pereira que segue abaixo,

##### ***ESTUDAR É PENSAR***

*O estudante que quer ter uma boa formação tem, antes de tudo, que refletir e questionar sobre o que, e como estudar.*

*Infelizmente, nosso aluno não tem essa postura (poucas exceções) crítica para se posicionar diante de tal perspectiva que definirá o seu futuro, até porque não foi acostumado a pensar. Não sabe, sequer, tomar uma postura crítica diante de um simples texto que lhe será dado. Não porque ele não queira, mas porque o nosso contexto histórico, social e educacional não o permitiu, não lhe deu instrumento pra que se tornasse ou se torne um sujeito crítico.*

*A nossa escola, ao invés de levar ao aluno textos que lhe permitam pensar, condiciona-o a leituras mecânicas que não instruem e nem formam um indivíduo capaz de agir, realizar. Ao contrario, robotizam o aluno, na melhor das hipóteses, pensar igual aos outros.*

*É inconcebível que isto ainda aconteça numa sociedade onde se faz necessário ser cada vez mais dinâmico.*

*No nosso sistema de ensino o aluno é obrigado a decorar nomes e formulas que não irão lhe servir pra nada. Impossibilitado de decorar, passa a colar. Colando passa de série e quando se pergunta algo, ele não sabe responder.*

*Para mudar esta situação, o caminho é incentivar o aluno através de livros, jornais, revistas (hábitos que nossos alunos não têm) e levá-lo a tirar suas próprias conclusões.*

*Essa mudança tem que ser feita na base, no primeiro grau. O ensino não deve condicionar o aluno apenas à “decoreba”, mas fazer com que ele, diante da leitura, não se limite ao texto, mas faça uma descoberta sobre ele.*

*(Estudar é Pensar – Revista Mundo Jovem)*

Nessa atividade, tivemos como objetivo, além de possibilitar aos alunos o reconhecimento da organização e funcionalidade de artigos de opinião, proporcionar uma reflexão a partir desse texto, sobre o ato de estudar. E, ainda, a partir da leitura, identificar o posicionamento do autor quanto ao tema tratado no texto, reconhecendo a função dos argumentos para defesa da ideia proposta no texto e, sobretudo, discutindo esse tema recorrente em suas práticas cotidianas.

Ao oportunizarmos a leitura desse texto que trata de questões da realidade do aluno e ao viabilizarmos a discussão sobre o tema, acreditamos contribuir no processo de formação crítica desses alunos, uma vez que, por meio da leitura e da discussão, os sujeitos, nessa atividade, mobilizaram vários elementos necessários para a leitura crítica do texto proposto, desde o processo de decodificação ao processo de inferências, verificados na socialização das leituras.

A partir do título do texto, os alunos foram motivados a fazerem uma leitura antecipada, uma pré-leitura, expressando suas expectativas quanto ao texto. Essas expectativas foram registradas na lousa para posterior leitura. Como se verifica abaixo:

*Expectativas de leitura*

*Fala sobre o que o estudo pode proporcionar;  
Qualificação profissional;  
Estudar é pensar no futuro;  
Estudar é um caminho a ser seguido, uma escolha;  
A leitura é pensar e estudar para aprender interpretação, raciocínio.*

Acreditamos que as experiências, isto é, o conhecimento que os alunos trazem consigo, tem papel fundamental nas atividades de leitura, pois é intrínseco ao processo de compreensão, perpassando esse processo por meio dos conhecimentos prévios, o que possibilita a elaboração de hipóteses, inferências, processos indispensáveis para a leitura proficiente. Justifica-se, assim, nossa opção por realizarmos essa atividade partindo das expectativas de leitura dos alunos em relação ao tema do texto.

Após esse momento fizeram a leitura individual (silenciosa) do texto, e logo depois foi realizada a socialização: novamente com registro na lousa, mas dessa vez, já com interpretações a partir da leitura do texto. Nessa etapa da socialização, os alunos expuseram a ideia central do texto, os argumentos que embasavam a ideia de acordo com suas interpretações. Com base na leitura do texto, produziram o seguinte escrito:

*Ideia principal: a pessoa que quer ter boa formação, educação;  
Retrato atual da educação;  
O estudante que quer refletir, questionar;  
A escola faz leituras mecânicas, não leva leituras para que o aluno possa refletir;  
Impossibilitado de decorar, passa a colar e sem aprender passa de ano.  
Solução: permitir que o aluno construa sua própria opinião;  
O aluno tem que querer estudar;  
A escola tem que exigir mais;  
A escola tem que dá mais condições para o aluno e para o professor.*

Registradas as expectativas de leitura e as interpretações com base na leitura do texto, fizemos um comparativo entre esses dois registros. Nessa atividade, os alunos demonstraram interesse e certa satisfação em terem, de certa forma, “adivinhado” (como eles mesmos definiram), do que se tratava o texto. Observamos que durante a realização dessa atividade, os alunos se mostraram dispostos e até empolgados tanto para “adivinharem” o assunto do

texto quanto na verificação de suas expectativas no momento de leitura do texto.

Numa perspectiva cognitiva, essa prática teve grande proveito, pois, a partir do momento em que motivamos os alunos a exporem suas expectativas quanto ao texto, possibilitamos a esses alunos que colocassem em jogo no processo de compreensão seus conhecimentos prévios em relação ao tema, que se fizessem ativos no processo de construção de sentidos, acionando suas experiências de leitura, de vivências, em relação ao tema. Consequentemente, propomos objetivos para leitura – validar ou não as expectativas de leitura, cativando assim a atenção dos mesmos e, sobretudo, possibilitando o engajamento do aluno no ato de ler.

Dessa forma, observamos que vários processos cognitivos foram envolvidos na compreensão do texto: o acionamento de conhecimentos prévios, implicando aí os aspectos que envolvem a memória, experiência e aprendizado, discutidos há pouco, e a responsabilidade do leitor, enquanto co-autor do texto, numa relação de interação entre autor – texto – leitor (GERALDI, 2006).

A atividade de leitura aqui apresentada nos mostrou que o conhecimento dos aspectos sociais e cognitivos que perpassam, ou antes, constituem as práticas de leitura, é de suma importância, fazendo-se necessário em meio à prática de mediação de leitura no espaço de sala de aula. Pois, com esse conhecimento, o professor mediador tem condições de avaliar o envolvimento, as dificuldades do aluno no momento da atividade de leitura, propor alternativas para que o aluno consiga se engajar e realizar a atividade de forma satisfatória, auxiliando assim o aluno na superação das dificuldades percebidas no decorrer da atividade.

E, sobretudo, tendo consciência dos aspectos sociocognitivos da leitura, podemos adotar metodologias que instiguem no sujeito aprendiz o gosto pela leitura, de modo a contribuir com o seu processo de constituir-se um leitor proficiente.

#### 4.6 LEITURA DE POEMAS: É POSSÍVEL UM OLHAR DIFERENTE



Ao longo dessa experiência de intervenção, realizamos a leitura, em aulas distintas, dos poemas *Aula de leitura* (Ricardo Azevedo) e *Aula de Português* (Carlos Drummond de Andrade). A seleção desses poemas levou em conta principalmente suas temáticas, uma vez que versam sobre formas de leituras, no primeiro poema, e sobre como é encarada a aula de português pelo eu lírico do segundo poema. Dialogamos, assim, com nossa realidade em sala de aula, tematizando e pondo em discussão experiências de leitura, bem como perspectivas relacionadas às aulas de português.

No início da leitura do primeiro poema, quando foi entregue a folha, os alunos se mostraram desinteressados por essa leitura. Passamos então a conversar sobre o que conheciam de poemas. Para alguns alunos, esse tipo de leitura até então se caracterizava como algo maçante, sem graça. Liam porque alguém lhes mandava ler, mas “nunca entendiam nada”. O conceito de poema, para a maioria deles, era de um texto muito difícil de entender, que só o professor de português conseguia entender. A leitura, enfim, se caracterizava enquanto uma punição. Mas dentre os alunos da turma havia dois que gostavam de ler, reescrever e até produzir poemas. Pedimos que levassem alguns desses poemas para lermos na sala, fossem criações deles ou não, disseram que levariam, mas não levaram. Antes da leitura do primeiro poema comentamos sobre alguns aspectos gerais da estruturação do poema, sobre os versos, estrofes, pedimos que observassem se tinham palavras que rimavam com outras ou não.

Fomos então à leitura, vejamos o poema:

*Poema "Aula de leitura"*

*Ricardo Azevedo*

*A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém*

*o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos difíceis decifrar*

Fizemos a leitura em voz alta, depois pedimos para que lessem cada aluno dois versos, tentando fazer a entonação e expressar as rimas que apareciam. De modo geral conseguiram expressar a musicalidade do poema, tanto que até quiseram repetir a leitura compartilhada, achando-a 'bonita'. Após esse momento, orientamos para que comentassem sobre o que falava o poema, quem quisesse. Alguns começaram dizendo que acharam interessante as formas de leitura, que não haviam parado para pensar dessa forma sobre as coisas que acontecem no nosso dia-a-dia, que a pessoa para escrever um poema tem que estar muito inspirado e ser muito inteligente.

Dessa forma, a leitura de poemas com os alunos, sem a cobrança de reconhecimento, classificação e produção de um outro poema, teve resultados interessantes. Apesar do desinteresse no início, os alunos acabaram se envolvendo na atividade e até gostando do texto, expondo suas impressões a respeito do poema.

Já na leitura do segundo poema, já se mostraram mais interessados, logo ao ter o poema em mãos, começaram a fazer a leitura individualmente, e, no decorrer dessa, já comentando sobre o que tratava o texto.

Vejamos o poema:

### ***Aula de português***

*A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.*

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.*

*O português são dois; o outro, mistério.*

É certo que muitos alunos tiveram mais dificuldade de compreender esse poema do que o outro, fato compreensível devido ao próprio vocabulário e às figuras de linguagem empregadas no texto, desconhecidas por parte dos alunos. Diante da curiosidade e interesse dos mesmos em compreender o referido poema, pedimos que fossem lendo em voz alta os versos ou palavras que não entendiam, e, a partir dessa identificação, instigávamos hipóteses para tentar compreender o porquê de determinadas construções terem sido usadas no poema, e quais as intenções e os sentidos que poderíamos relacionar.

Essa atividade contou com a participação de todos os alunos que estavam em sala, por meio de questionamento, de críticas, de exposição de entendimentos. A partir da leitura desse poema, a maioria da turma concordou com o que estava posto, que a aula de português era muito difícil. Dessa experiência, passamos para a discussão de como deveria ser a aula de português, o que na opinião dos alunos deveria ser ensinado, e como deveria ser esse ensino (Geraldi, 2006). Nessa discussão, houve diferentes posicionamentos quanto a essa temática, o que fez com que toda a turma se envolvesse na discussão.

Acreditamos que levar poemas para sala de aula pode ser muito proveitoso, proporcionar leituras coletivas, individuais, deixar que os alunos exponham suas impressões, dificuldades, estimulando o seu interesse por esse tipo de texto. Como vimos, havia anteriormente um sentimento de rejeição, ou, senão, de incapacidade de compreensão diante desse gênero textual, que aos poucos, pelo menos na leitura dos dois poemas aqui expostos, foi se dissipando. Após a realização da leitura coletiva e da exposição de dificuldades de compreensão de partes do texto, discussão sobre o que sugeria o poema, observamos em sala de aula os alunos lendo, compreendendo, e discutindo os poemas, gostando da leitura coletiva, enfim, se mostrando mais receptivos para a leitura de poemas.

É claro que temos em vista as complexidades que envolvem esse gênero, o teor de abstrações, de recursos estilísticos empregados, que nem sempre estamos aptos a compreendê-los, mas com o permanente contato com esse tipo de texto, com o exercício de leitura de poemas em sala de aula, poderemos contribuir para que os alunos façam outras leituras desse gênero, no sentido de desenvolverem um outro olhar para com o texto em poema e para a poesia em si, contribuindo também para que haja a superação das limitações de leitura e compreensão desse tipo de texto.

#### 4.7 CONTEXTOS REAIS DE USO DA ESCRITA: ESTÍMULO PARA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

A atividade a partir de textos injuntivos, dos gêneros manual de instrução, receita culinária e bula de medicamento, trabalhados de forma concomitante, motivou a participação dos alunos, considerando que, logo no início da atividade, apresentamos toda a proposta a ser realizada a partir desses textos. Envolvermos os alunos ao pedirmos que trouxessem textos desses gêneros para lermos em sala de aula. Foram trazidos pelos alunos manuais de instrução e bulas de medicamentos, já as receitas culinárias, com que disseram ter mais contato, fomos nós que as levamos para sala de aula.

As leituras desses textos foram realizadas a partir de questionamentos, motivando-os a falarem o que conheciam desses textos, se tinham hábito de lê-los quando precisavam; por exemplo, para usar um medicamento, montar um

equipamento ou mesmo preparar algum prato; enfim, conversamos sobre as funções, apresentando a estruturação e objetivos desses tipos de texto. Alguns alunos disseram que não gostavam de ler principalmente manual de instrução, outros, que não liam bula de medicamento, não por falta de conhecimento do gênero, mas por “preguiça mesmo”.

Dissemos a eles que, ao final do estudo e leitura desses textos, faríamos uma atividade escrita, na qual produziram textos nesses gêneros para que outros alunos pudessem ler, expondo em um mural e imprimindo para ser entregue aos alunos de outras turmas. Os alunos se mostraram empolgados com a ideia de escrever algo que outras pessoas fossem ler.

Com essa proposta de escrita, a partir das atividades de leitura, colocamos em prática a perspectiva da produção de texto na escola apontada por Geraldi (1997, 135), em que se tem um espaço real de escrita, um momento de interação: o sujeito se constituindo como enunciador do seu texto e tendo um propósito para escrever. No caso, a produção escrita dos alunos seria exposta, no mural da escola, e entregue a outros leitores. E, nessa produção na escola, o autor citado aponta ainda alguns elementos que se fazem necessários para realizar a proposta comunicativa do texto: é preciso que se tenha o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, e que se escolha as estratégias necessárias para tal objetivo (GERALDI,1997). O que acreditamos ter viabilizado nessa atividade de escrita, por meio do objetivo final da atividade, assim como do processo de reescrita.

Assim, a partir do estudo do artigo de opinião, “Estudar é pensar”, mencionado anteriormente, e aproveitando que estávamos com uma preocupação séria quanto à evasão escolar, propomos que a atividade escrita de produção dos três gêneros fosse realizada em torno do tema estudo, a importância de estudar, e como estudar, contribuindo assim para uma reflexão por parte dos alunos quanto a esse assunto. Assim, numa sequência, de leitura de textos desses gêneros, estudo sobre a estruturação, funções, objetivos, contextos de usos, produção escrita e num longo processo de reescritas, os alunos produziram (e digitaram fazendo uso do laboratório de informática da escola, com exceção de um aluno) individualmente os seguintes textos:

**ESTUDO**

1-Como funciona o ato de estudar: Ele funciona quando colocamos a nossa escrita, leitura e conhecimento em prática para solucionar problemas, entrar no mercado de trabalho ou para efetuar alguma tarefa diária.

2-Montagem: Exercite sua escrita com produções de textos, depois use sua leitura para ler bons livros, revistas e jornais para adquirir conhecimento e interagir na sociedade em que vive.

3-Modo de conservação: Busque sempre melhorar sua escrita e leitura, mantenha-se sempre bem informado. Pense sempre em crescer na vida e adquira novos conhecimentos no dia-dia.

Aluno: H. F. S. M.

**QUALIFICAÇÃO DE VIDA**

Como funciona=fuciona quando nós queremos aprender a ler ou escrever . Conhecer o quer um livro pode nos proporcionar.

Montagem=aprimorar seu conhecimento, conheça novos universos baseado na leitura

Modo de conservação= você deve continuar lendo e praticando sua leitura no seu dia -a-dia e quendo saber mas do que você já sabe.

W. C. C.

**RECEITA DE ESTUDAR...****INGREDIENTES**

Conhecimento

Comportamento

Educação

Caderno

Livros

Sabedoria

Aprendizado

Lápis

Borracha

Inteligência

**MODO DE PREPARO**

Vá para a escola, sente na cadeira, preste atenção na aula da professora, ensinando fazer as atividades, fazer texto.

Observação: o estudo é participação nas aula, não faltar e fazer as tarefas.

N. F. B. S.

**RECEITA DO ESTUDO****INGREDIENTE**

o máximo de dedicação

ter muito atenção

ter bastante interesse

tem que gostar de ler

tem que ser uma pessoa que tenha vontade de aprender

**MODO DE PREPARO**

vá sempre a escola

faça todas as atividades passadas nas aula

leia bastante

*escreva, reescreva tudo que puder  
faça isso com uma frequência que você terá um bom resultado no  
futuro A. N. L*

### **RECEITA P/ ESTUDAR**

*Ingredientes:*

*O máximo de atenção que você puder  
o máximo de dedicação  
prestar bastante atenção*

*Modo de preparo:*

*Vá para a escola se dedique as aulas seja bem atencioso em todos os detalhes.*

*M. J. R. A.*

### **RECEITA DO BOLO DE ESTUDO**

**INGREDIENTES**

*1 colher de chá de educação  
1 colher de chá de desenvolvimento  
1 colher de chá de sabedoria  
1 colher de chá de aprendizado  
1 colher de chá de estudo  
1 colher de chá de ser bastante atencioso*

**MODO DE PREPARO**

*Primeiro você pega a educação e mistura com o desenvolvimento e mexi uns 5 minutos. Depois pegue a sabedoria com a aprendizagem e o estudo. Misture todos os ingredientes com a atenção. É assim que se faz o bolo do estudo.*

*M. S. S.*

### **ESTUDO**

*Composição: o estudo é um medicamento composto por força de vontade, coragem e conhecimento.*

*Indicação: para aprendizagem, pois quanto mais estudamos, aprendemos mais.*

*Contra indicação: para quem não quer aprender e para quem não quer crescer intelectualmente.*

*Efeitos colaterais: esse medicamento causa aprendizado. Provoca o acesso ao conhecimento. Em alguns casos, quem estuda demais pode ficar doído.*

*Modo de usar (posologia): estude bastante na escola e em casa com muita atenção, todos os dias.*

*W. S. A.*

Ao longo das aulas que precederam a produção escrita desses textos, observamos que os alunos tinham mais contato com o gênero 'receita culinária', por isso acharam mais fácil, tanto para ler quanto para escrever esse gênero textual, como se verifica no número de textos escritos nesse gênero.

Como pode ser observado, apenas um texto foi elaborado no gênero bula de medicamento. Esse fato se justifica pelo pouco contato dos alunos com esse gênero, tendo em vista que poucos alunos disseram ler esse tipo de texto, achando muito difícil a linguagem, além das letras muito pequenas. Quanto a esse último aspecto, alguns já sabiam da lei que existe para que as bulas de medicamentos venham com letras legíveis, com letras maiores, mas para outros alunos essa informação foi novidade. De modo geral, após conhecerem a organização de uma bula, os objetivos desse texto, os alunos reconheceram a importância da leitura desse texto quando do uso de algum medicamento, sobretudo no aspecto da composição, uma vez que, de acordo com o relato de um aluno, por não ler a composição de um medicamento que fez uso, teve uma crise alérgica grave, pois sabia de sua alergia a um componente, mas não se atentou para verificar se nesse remédio havia o tal componente causador da alergia. Após esse relato, muitos dos outros alunos que não faziam ideia de que nesse texto havia esse tipo de informação, mostraram-se mais interessados em fazer esse tipo de leitura quando precisassem usar algum tipo de medicamento.

Já quanto ao manual de instrução, somente dois alunos disseram que liam esse tipo de texto, mas em decorrência dos seus trabalhos que exigiam o conhecimento dos produtos com que trabalhavam, haja vista que trabalhavam com venda de produtos que necessitavam de montagem. Foram exatamente os dois textos produzidos nesse gênero.

Houve o caso do aluno que disse que detestava ler manual de instrução; quando comprava um produto que precisava de orientações, ele mesmo tentava montar sozinho ou com a ajuda de alguém, mas não consultava de forma alguma o manual, pois, segundo ele, os manuais só complicavam o processo, confundindo a pessoa que estava de posse do produto na hora de manuseá-lo. Embora diante dessa rejeição para leitura de manuais de instrução, enfatizamos que muitas informações eram necessárias, justificando as consultas; mas não insistimos em convencê-lo a fazer essa leitura, pois



verificamos que a sua rejeição consistia não pelo desconhecimento, ao contrário, a sua experiência com esse gênero é que sustentava essa crítica e posicionamento referente aos manuais de instrução.

Os textos foram expostos em um mural da escola, e entregues a alunos de outras turmas, o que deixou os alunos que produziram os textos muito entusiasmados e satisfeitos.

Com essa atividade, a partir desses três gêneros, possibilitamos aos alunos a socialização de suas experiências com esses textos, bem como o aprendizado de alguns aspectos que não conheciam, estimulando-os a lerem esses gêneros textuais quando necessitassem em contextos específicos de uso dos mesmos, além de refletirem sobre o ato de estudar através do tema tratado nos textos.

#### 4.8 DIÁRIO DE AULA: UM BREVE RELATO

Inserido em nossa prática de mediação, oferecemos aos alunos um diário de aula (como consta nos planos de aula em anexo), para que pudessem anotar suas reflexões, dúvidas, críticas quanto às leituras e às atividades, discussões realizadas em sala de aula, isto é, sobre o percurso da proposta de intervenção em si, o que deveria ser devolvido ao final da realização do projeto de intervenção. Infelizmente, essa atividade não foi bem sucedida, ou pelo menos, foi parcialmente bem sucedida, pois apenas dois alunos devolveram o referido caderno com algumas anotações. Mas, mesmo assim, por esses escassos registros, verificamos que pudemos acrescentar algum conhecimento no processo de aprendizado dos alunos leitores, como podemos comprovar nos seguintes escritos (que serão anexados a esse texto):

*“Aprendi a ler com 9 anos de idade no ano de 85. Mais percebi o engano aos 15 anos de vida quando comecei a tenta interpretar textos bíblicos e vi a necessidade de obedecer aos pontos e virgulas. desde então busco aprimorar meu aprendizado.” (R. P. M. Em 12 - 05-2014)*

*“Bom hoje eu achei a aula de português muito legal e diferente também hoje nois falamos sobre manuais aí cada aluno tia que enventar um manual de instruções aí cada aluno envetou o seu manual e apresentou. Bom eu gosto muito das aulas de português por cada segunda e terça ajente vai aprendendo a fazer coisas diferentes e legais.” (M. S. S. Em 22 – 04- -2014)*

*“Gostei das aulas, foi muito criativa estimulou meu raciocínio, melhorou a minha percepção quanto a interpretação de textos, e me levou a perceber erros grotescos ainda na minha leitura e interpretação, só lamento meu pai ter passado mal e o tempo perdido devido a circunstância. Gostaria de ter participado mais.” (R.P.M em 03 – 06- 2014)*

Como podemos observar, os registros foram feitos de acordo com as orientações de cada aula, de cada leitura: o primeiro fragmento refere-se à aula que falamos sobre o percurso de aprendizado de leitura e escrita de cada aluno, alguns socializaram outros não, mas ao final da aula os alunos foram orientados a fazerem um registro no diário de aula sobre esse assunto. O segundo fragmento foi registrado após a aula em que lemos e estudamos textos injuntivos dos gêneros manual de instrução, receita culinária e bula de medicamento. E, por fim, o derradeiro foi escrito já nas últimas aulas ministradas nesse projeto de intervenção - a orientação foi para que fizessem uma avaliação das atividades e aulas realizadas com a turma.

Na última aula fizemos uma avaliação junto com a turma. Nessa avaliação, alguns alunos agradeceram pelas atividades realizadas. Verificamos que ocorreram alguns problemas que talvez tenham atrapalhado um pouco o processo da intervenção, como, por exemplo, a não participação de forma efetiva de grande parte da turma, o boato de greve que contribuiu para a ausência de alguns alunos, o pouco tempo disponível, alguns feriados, e o tempo que a professora tinha que dispor para trabalhar os conteúdos do planejamento. Mas, de qualquer forma, o tempo em sala de aula foi bem aproveitado e tivemos práticas de leitura com resultados satisfatórios.

Verificamos que a prática escolar de leitura pode e deve ser vinculada às práticas de letramento dos sujeitos aprendizes, uma vez que assim fará sentido

para o aluno a importância de se aprender a ler de forma proficiente, ou antes, estimulará esse aluno a desenvolver tal habilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de intervenção relatada, como já mencionado, teve como principal propósito realizar atividades de mediação de leituras em sala de aula, com alunos de 4ª etapa da EJA, a partir de diversos gêneros textuais com os quais convivemos diariamente. Acreditamos que, de modo geral, conseguimos alcançar os objetivos propostos para esse trabalho. Diante das reflexões e relatos de nossa experiência pudemos observar o quanto aprendemos e compartilhamos com os alunos conhecimentos referentes às leituras realizadas em sala. E ainda tivemos oportunidade de experienciar a prática de mediação de leitura embasada em referenciais teóricos que discutem esse tema, possibilitando-nos assim a avaliação própria e de forma crítica, o que só acrescentou para nossa prática profissional na área.

Assim, a opção de assumir a postura de mediador de leituras em sala de aula é, antes de tudo, uma decisão que considera em primeiro plano a experiência leitora do aluno, ou pelo menos, reconhece-se que esse aluno está inserido em práticas de letramento, e, portanto, já possui o mínimo de conhecimento no uso da escrita. Nesse sentido, a prática do professor mediador é concebida como uma forma de viabilizar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno, estimulando seu interesse, instigando no sujeito aprendiz o gosto pela leitura, mediando o diálogo entre texto e leitor, autor e leitor. Assumir uma postura paralela ao do aluno tem a função de direcioná-lo para os possíveis sentidos do texto com base nas pistas deixadas pelo autor.

Esse trabalho de mediação de leitura, aqui apresentado, mostrou-nos, ainda, que o conhecimento dos aspectos sociais e cognitivos que perpassam, ou antes, constituem as práticas de leitura, é de suma importância para que se alcance resultados produtivos na formação de leitores. Pois com esse conhecimento, o professor mediador tem condições de avaliar o envolvimento, as dificuldades do aluno no momento da atividade de leitura, propor alternativas para que o aluno consiga se engajar e realizar a atividade de forma satisfatória, auxiliando assim o aluno na superação das dificuldades percebidas no decorrer da atividade.

Observamos, ainda, que a inserção da diversidade dos gêneros textuais em práticas contínuas de leitura de forma mediada proporciona maior

eficiência no processo de ensino aprendido, especificamente na formação leitora do aluno; considerando que a prática escolar de leitura pode e deve ser vinculada às práticas de letramento dos sujeitos aprendizes, isto é, a práticas que façam sentido para o aluno, textos significativos ou que possam vir a significar a partir das permanentes experiências de leitura e de uso da escrita desses sujeitos. E essa experiência leitora pode ser alcançada, portanto, através da leitura e estudo dos diversos textos com os quais estamos em constante contato.

Esses quatro capítulos aqui apresentados fazem parte de um longo processo de aprendizado, de leituras e experiências que constituem nossa prática profissional, pois acreditamos ser essa postura, essa metodologia aqui exposta uma forma significativa de contribuirmos para efetivas práticas de leituras, é claro na incessante busca de melhores resultados, melhores alternativas no processo de formação de leitores proficiente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSO, Augiza Karla et al. **Aspectos cognitivos da leitura**: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. Florianópolis: Revista ACB – Biblioteconomia em Santa Catarina. v. 15, n. 2, pp. 24 – 39, jul.- dez., 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método de Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

CHARTIER, Roger. "Os Livros Resistirão Às Tecnologias Digitais". Entrevista concedida a Cristina Zahar 2007a. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa - fundamentos>>. Acessado em: 14 dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Por: Ivan Jablonka // Tradução: Luciana S. Salgado (FAPESP/USP) **Entrevista** Originalmente Concedida para o site *La Vie Des Idées* em 29 de setembro de 2008 com foto de Carol Reis, *Revista Cult*. Disponível em: <[Http://www.Letras.Ufscar.Br/Linguasagem/Edicao03/Entrevista\\_Chartier.P hp](http://www.Letras.Ufscar.Br/Linguasagem/Edicao03/Entrevista_Chartier.P hp)> Acessado em: 14 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Hábito de ler está além dos livros**. Entrevista concedida a Amanda Ciegliniski. Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicação, 24/06/2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/>>. Acessado em: 10 – 12 – 2014.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no ocidente. In: **Leitura, história e história da leitura**. Org. Márcia Abreu. Campinas, SP: Mercado de letras – Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999 (Coleção Histórias de Leitura). 2ª reimpressão, junho -2007b.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Percurso de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012a. Trad. Leonor Scliar-Cabral.

\_\_\_\_\_. **“A neurociência deve ir para a sala de aula”**. Entrevista concedida a Flávia Yuri. Revista Época, 14-08- 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/08/stanislas-dehaene-neurociencia-deve-ir-para-sala-de-aula.html>. Acessado em: 25 de março de 2015.

DEVIDES, Michelle Mittelstedt. “A leitura na instituição escolar enquanto prática sociocultural”. In: **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: v. 16, n. 2, p. 94-107, jul./dez. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: v. 17, p.1-23, 2004.

\_\_\_\_\_; HADDAD, Sérgio Haddad. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, p. 108-130.

\_\_\_\_\_; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

\_\_\_\_\_;GRACIANO, Mariângela, A educação de jovens e adultos no Brasil Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. **Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação**. São Paulo, Brasil: Junho de 2003.

DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, vol. 2, n. 2jul. – dez., 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro Paz e Terra 1981, 5ª ed.

FERREIRA, Claudia da Silva; DURANTE, Daniela Simiqueli; ALMEIDA, Dinoráh Lopes Rubim; FERREIRA, Oséias Soares. A História da leitura, das práticas de leitura e da escrita, segundo Roger Chartier. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**, julho 2013. Natal, RN. Anais eletrônico ISBN 978-85-98711-11-9, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 1 – 10.

FOUCAMBERT, Jean. O que é aprender a ler?. Artigo publicado em l'Éducation, 22 de maio de 1980. In: **A leitura em questão**, editora Artmed. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/oqueeaprenderaler.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/oqueeaprenderaler.pdf)>. Acessado em: 10 – 05- 2014.

\_\_\_\_\_. Por uma política de leiturização ... dos 2 aos 12 anos. Fundação Carlos Chagas : **CP – Cadernos de Pesquisa**, 1993. São Paulo: nº 84, p. 43-49, fev. 1993.

GERALDI, João Wanderlei. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, 4.ed.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil. 1996, 2ª ed. 2009. (Coleção Leituras no Brasil)

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 4ª ed. (Texto e Linguagem).

\_\_\_\_\_. Leitura e Mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, 1ª ed.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos Gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

HTCHINS, Edwin. Cognição distribuída (Cognição DISTRIBUIDA) In: NJ, Smelser; P. Baltes (Orgs.). **Enciclopédia Internacional do Social e Comportamental Scienc**. Oxiford: Elsevier Sciences Ltd. 2000.



IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Práticas escolares no ensino da leitura: tensões, obstáculos e desafios. In: **Working Papers em Lingüística**, ISSN 1984-8420, 2010. Florianópolis (Santa Catarina), Brasil v. 11, n. 2 , 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/>.

ISQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados – IEA**. 1988.

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

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, 10ª reimpressão 2008.

\_\_\_\_\_. Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e escrever? **Ministério da Educação. CEFIEL – IEL – UNICAMP**, 2005- 2010. Impresso em setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 10ª ed.

\_\_\_\_\_. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, 3ª ed.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, 3ª ed.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013, 7ª ed. Trad. Bernardo Leitão [et al.]

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

MENDONÇA, Maria Eunice Barbosa Vidal. É preciso ensinar a ler. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, 1ª ed.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de; SUASSUNA, Lívia. **Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa**. São Paulo: Revista E-Curriculum, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de leitura: relação com a cognição e os processos de significação**. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/lec|02\\_03|Dioni.htm](http://coral.ufsm.br/lec|02_03|Dioni.htm) Acessado em: 23 - 05 - 2014

**PARÂMENTROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Edição**. Brasília: A Secretaria, 2001. 144p.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores** (pp. 17-54). Lisboa: Edinova, 2001.

RIBEIRO, Wliane da Silva. Práticas de leitura no mundo Ocidental. **Revista Agora-ISSN 1984 -185x, Salgueiro-PE**, v. 3, n. 1, p. 34-46, nov. 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. Vitória da Conquista: **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola. Pesquisas x propostas.** São Paulo, SP: Ática, 1995, 92p.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura.** São Paulo: Cortez, 2011, 11ª ed.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio –Revista Pedagógica.** Artmed Editora, 29 de fevereiro de 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Campinas: n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 8 ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VALLE SILVA, G. O. do. *Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu.* **Informare - Cad Prog Pós-Grado CiInf.**, v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo – SP: Martins Fontes Ltda.,1991, 4ª ed. brasileira. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>. Acessado em 05 – 04 – 2014.

## APÊNDICES

## **ANEXO A – Planos de aula**

### **PLANO DE AULA I**

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do conto: O caso da ponte

OBJETIVOS:

Geral:

- Mobilizar conhecimento de mundo para compreender o texto;

Específicos:

- Reconhecer alguns elementos da narrativa;
- Socializar a compreensão do texto lido;
- Observar no texto, a ausência intencional de informações;
- Perceber a relação interativa que deve haver no ato da leitura: leitor e texto;
- Registrar as impressões da atividade no diário de aula.
- Verificar as estratégias de leitura realizadas;
  
- Observar a receptividade dos alunos para com as leituras propostas;
  
- Valorizar as experiências (conhecimento prévio) do aluno na atividade de leitura.

METODOLOGIA

Atividade de leitura em duplas do conto “ O caso da ponte”.

Após esse momento, socialização das leituras.

Conversa com os alunos sobre alguns aspectos referentes a leitura e compreensão: da mobilização de conhecimentos de mundo no ato da leitura; especificamente no caso desse texto, mobilização de valores individuais na construção dos sentidos; de experiências de leitura; da necessária interação texto – leitor; da relevância da leitura em nossa sociedade.

Registrar no diário de aula as dificuldades encontradas para realização da atividade de leitura, bem com os pontos positivos dessa atividade. Anotar sua compreensão a respeito do texto.

RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; caderno pequeno;a.

Tempo para realização dessa atividade: 4ha (horas aulas)

## PLANO DE AULA II

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Experiências de leituras dos alunos e leitura do poema “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo

### OBJETIVOS:

Geral: Compartilhar experiências de leitura.

### Específicos:

- Conversar sobre práticas de leitura tanto dentro como fora da escola;
- Expor as principais dificuldades no ato de ler;
- Observar as opiniões dos alunos quanto a importância da leitura nas práticas cotidianas e escolares;
- Instigar a percepção dos alunos para com a linguagem usada no poema;
- Apresentar a proposta da atividade de intervenção.
- Avaliar juntamente com os alunos a relevância da leitura proficiente diante das demandas de letramento da nossa sociedade;
- Identificar as dificuldades dos alunos no ato da leitura

### METODOLOGIA

Conhecer um pouco da relação dos alunos com a prática de leitura, a partir da leitura do poema “aula de leitura” (Ricardo Azevedo). Conversar sobre suas práticas de leitura tanto dentro como fora da escola; o que eles entendem por saber ler; o que costumam ler; o que gostam e não gostam de ler; da importância da leitura em nossas práticas cotidianas. Partilhar experiências de leitura. Deixar que falem sobre a maneira como foi apresentada no poema a questão da leitura. a importância de saber ler em nossa sociedade.

Apresentar, ou antes, propor um diário de aula para que os alunos possam registrar as atividades de leitura realizada em sala, colocando suas impressões, dúvidas, anseios, questionamentos. Propor aos alunos que no decorrer dessas aulas eles construam uma espécie de mosaico em uma folha em branco, na capa do caderno, com frases, palavras, imagens que leram e lhes chamaram atenção, seja porque acharam bonita, curiosa, despertou algum sentimento. Essa atividade, especificamente, tem como objetivo motivar os alunos quanto a questão da prática de leituras.

Após a conversa, orientar os alunos para que façam o registro dessa interação no diário de aula, especificamente, anotando suas respostas aos questionamentos postos para eles.

### RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; caderno pequeno; folha sem pauta; cola.

Tempo para realização dessa atividade: 4ha (horas aulas)

### PLANO DE AULA III

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

#### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura de algumas fábulas pré-selecionadas

#### OBJETIVOS:

Geral:

- Observar a estruturação e funcionalidade de uma fábula.

Específicos:

- Ler variadas fábulas;
- Expor a compreensão a partir da leitura;
- Conhecer o histórico de constituição desse gênero;
- Identificar as características próprias de uma fábula;
- Relacionar os ensinamentos constitutivos das fábulas com as ações do homem.

#### METODOLOGIA

Atividade de leitura individual.

Responder a uma atividade impressa quanto ao que se compreendeu da leitura de quatro fábulas. Socialização das respostas: cada aluno comentará sua resposta justificando-as com base na leitura realizada.

Relato das dificuldades encontradas para compreender os textos, registro no diário de aula.

Pedir aos alunos que tragam bula de algum medicamento.

#### RECURSOS:

Atividade impressa; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 4ha (horas aulas)



## PLANO DE AULA IV

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura de uma crônica. O assalto (Carlos Drumond Andrade)

### OBJETIVOS:

Geral:

- Observar de forma ilustrativa, temáticas da realidade a partir da crônica.

Específicos:

- Compreender a temática tratada na crônica;
- Relacionar a crônica com acontecimentos cotidianos;
- Observar os recursos utilizados na produção de uma crônica.

### METODOLOGIA

Atividade de leitura em grupos.

Socialização das leituras por meio de encenação; relato de alguma experiência semelhante a da crônica; exposição sendo dividido cada modo de apresentação por grupo.

Registro, no diário de aula, das dificuldades na realização dessa atividade.

### RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas)

## PLANO DE AULA V

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura de bulas de medicamento; manuais de instrução; receitas culinária.

### OBJETIVOS:

Geral:

- Observar a funcionalidade desses textos nas atividades cotidianas.

Específicos:

- Ler bula de medicamento; manuais de instrução; receitas culinárias;
- Expor as orientações contidas nos textos lidos;
- Reconhecer a funcionalidade e os contextos de aplicação desses tipos de textos;
- Observar a organização estrutural;
- Representar situações de uso desses textos;

### METODOLOGIA

Realizar a leitura dos textos em duplas.

Conversar com os alunos quanto ao conhecimento que têm desses tipos de texto: quando usam; para que servem; se leem esses textos quando precisam desse tipo de orientação.

Socialização das leituras. Expor a organização estrutural da bula, do manual de instrução e da receita culinária a partir das diferenças entre esses textos.

Representação, pelos alunos, de situações de uso desses tipos de texto.

Os alunos farão o registro dessa aula no diário de aula, relatando o que foi bom, os problemas, suas dificuldades e aprendizagem.

### RECURSOS:

Bulas de remédios; manual de instrução e receitas culinárias levadas pelos alunos, já solicitados previamente; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas)

## PLANO DE AULA VI

Escola: Benedito Canuto Braga Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Produção escrita a partir das leituras e discussões dos textos trabalhados na aula anterior

### OBJETIVOS:

Geral:

- Produzir texto escrito a partir do conhecimento adquirido quanto aos gêneros: bula, manual de instrução, receita culinária.

Específicos:

- Produzir um dos gêneros estudados com o tema 'Estudar';
- Refletir sobre a importância de estudar por meio da escrita desses textos;
- Divulgar as produções no mural da escola;
- Oferecer material de leitura para os demais alunos do turno da noite da escola;

### METODOLOGIA

A partir do reconhecimento de características desses gêneros (bula; receita culinária; e manual de instrução), os alunos (individualmente) produzirão um texto com o tema "Estudar" em um desses gêneros, seja 'estudo' como um medicamento, no caso da bula; seja o ato de estudar como um prato a ser preparado, no caso da receita culinária, ou ainda, orientações de "funcionamento" do ato de estudar, no caso do manual de instrução. O gênero a ser produzido por cada aluno, será de escolha deles. Com essa atividade proporcionaremos um maior contato com esses gêneros.

E, ainda, em vista da baixa frequência e do grande número de evasão dos alunos na escola, possibilitaremos também uma reflexão desses, quanto a importância de estudar.

Ao término das produções e (reescritas), faremos a leitura compartilhada, na qual os alunos, individualmente lerão seus textos para a turma. Após, escreverão em papel avulso para exposição no mural da escola. Serão ainda digitados os textos dos alunos para entregarem para os demais alunos de outras turmas do mesmo turno. Dessa forma, estarão produzindo e oferecendo material de leitura para os colegas de outras turmas, valorizando assim, tanto a prática de escrita quanto de leitura.

Por fim, relatarão, em seus diários de aula, suas dificuldades para compreender esses gêneros, para produzir o texto, bem como o que foi positivo e o que não foi ao longo dessa atividade de estudo desses gêneros.

RECURSOS: Bulas de remédios; manual de instrução e receitas culinárias; pincel; quadro branco; papel A4; mural da escola; computador; diário de aula;

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas)

## PLANO DE AULA VII

Escola: Benedito Canuto

Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura de notícia de jornal impresso

### OBJETIVOS:

Geral:

- Reconhecer a funcionalidade, organização e contextos de uso desse gênero.

Específicos:

- Observar, a partir de leituras realizadas em sala e, de suas experiências de leitura, os temas recorrentes à notícia;
- Identificar os contextos que favorecem a produção de notícias, bem como contextos de divulgação;
- Compreender e socializar as informações presentes nas notícias lidas;
- Verificar a organização estrutural da notícia escrita;
- Produzir uma notícia a partir da música “Construção” de Chico Buarque de Holanda.

### METODOLOGIA

Realizar, individualmente, a leitura de notícias impressas ( em jornal). Após cada leitura, exposição quanto as informações apresentadas na notícia. Conversa sobre outros contextos de produção e divulgação de notícia, bem como dos objetivos desse gênero. Discussão do caráter de veracidade de uma notícia; sua validação; que elementos não podem faltar em uma notícia, sobre a organização das informações.

Produção coletiva de uma notícia a partir do poema “poema tirado de uma notícia de jornal” de Manuel Bandeira.

Produção de uma notícia, em dupla, a partir da música “Construção” de Chico Buarque, com base na leitura e audição da música,

Registro de possíveis dificuldades na compreensão desse gênero, bem como aspectos positivos e negativos ao longo dessa atividade.

### RECURSOS:

Jornais impresso; aparelho de som para audição da música “ Construção” ( Chico Buarque de Holanda); letra impressa da música; quadro branco; pincel para quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas)

## PLANO DE AULA VIII

Escola: Benedito Canuto

Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do artigo de opinião: “Estudar é pensar”, de José Wilson Pereira  
Revista Mundo Jovem.

OBJETIVOS:

Geral:

- Reconhecer a organização e funcionalidade de artigos de opinião.

Específicos:

- Refletir a partir do texto “Estudar é pensar” sobre o que é o ato de estudar;
- Identificar o posicionamento do autor quanto ao tema tratado no texto;
- Observar como se organiza os argumentos no texto;
- Reconhecer a função dos argumentos para defesa de uma ideia;
- Compreender em que consiste um artigo de opinião.

METODOLOGIA

A partir do título do texto, antes de terem acesso ao mesmo, os alunos farão uma antecipação de leitura, isto é, exporão sobre o que acreditam tratar –se o texto, o que esperam que contenha nesse. Serão registradas na lousa as impressões dos alunos, para posterior leitura. Após esse momento, farão leitura individual (silenciosa) do texto “Estudar é pensar”.

Após a leitura, socialização. Novamente registro na lousa. Comparativo com a leitura prévia e a socialização do texto. Deixar que os alunos identifiquem a ideia central do texto, os argumentos que embasam tal ideia. Orientar para que os alunos expunham suas interpretações, seus posicionamentos em relação ao texto.

Relacionar o texto à produção que realizaram em atividade anterior – produção de manual de como estudar; receita de preparação de um estudo e, uma bula como estudo como remédio.

Registrar, no diário de aula, os argumentos presentes no texto com os quais concorda, e discorda. E, escrever um comentário sobre o assunto tratado no texto.

**RECURSOS:**

Quando branco, pincel, texto impresso, diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas) .



## PLANO DE AULA IX

Escola: Benedito Canuto

Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura de artigo de opinião: dois textos sobre a realização da copa do mundo no Brasil, um com argumentos a favor e outro com argumentos contra.

### OBJETIVOS:

Geral:

- Reconhecer na materialização textual, diferentes posicionamentos quanto a uma mesma questão.

Específicos:

- Identificar os argumentos presentes no texto;
- Observar a organização argumentativa em um artigo de opinião;
- Realizar um debate a partir da leitura dos textos;
- Utilizar argumentos, no debate, de acordo com o posicionamento assumido diante dessa questão;

### METODOLOGIA

Leitura compartilhada de dois textos, um a favor e outro contra a realização da copa do mundo no Brasil. Identificar os posicionamentos assumidos pelos autores dos artigos, bem como os argumentos por eles usados para defesa de suas ideias. Anotar no quadro os dados identificados nos textos.

Realizar um debate sobre essa questão, dividindo a turma em dois grupos, a partir de argumentos apresentados pelos alunos sobre o tema.

Registrar, no diário de aula, a experiência vivenciada no debate: o que foi positivo, o que aprenderam, as dificuldades.

### RECURSOS:

Quando branco, pincel, texto impresso, diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 6ha (horas aulas)

## **PLANO DE AULA X**

Escola: Benedito Canuto Braga

Turma: 4ª etp. EJA (7ª e 8ª) - 2014

CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do poema: Aula De Português, Carlos Drumond Andrade

OBJETIVOS:

Geral:

- Possibilitar a leitura do texto poético.

Específicos:

- Apreciar a linguagem poética;
- Compartilhar experiências de leitura de poemas;
- Tecer comentários a respeito do tema dos poemas lidos.

## **METODOLOGIA**

Os poemas serão entregues aos alunos para que possam realizar a leitura individual. Os alunos estarão organizados em círculo para viabilizar a socialização das leituras. De forma espontânea os alunos serão motivados a lerem em voz alta o (s) verso(s) que lhes chamaram a atenção. Compartilhar com os demais alunos os sentidos alcançados a partir da leitura, associando a outras leituras já realizadas em sala.

RECURSOS:

Texto impresso.

Tempo para realização dessa atividade: 4ha (horas aulas)

## APÊNDICE B – Recortes de diário de aula

Registro do aluno R. P. M.

D S T Q Q S S

12 05 14

X

Experiência de leitura

Quando aprendeu a ler?

como percebeu que aprendeu?

Aprendeu a ler com 9 anos  
de idade, no ano de 85.

Mais percebe o engano aos 15 anos  
de idade quando comecei a tentar  
interpretar textos bíblicos e  
vi a necessidade de obedecer aos  
pontos e vírgulas. desde então  
busco aprimorar meu aprendizado

X

## Registro do aluno R. P. M.

D S T Q Q S S

X

3614

gostei das aulas,  
foi muito criativa, estimulou  
meu raciocínio, melhorou a  
minha percepção quanto a  
interpretação de textos, e me  
levaron a perceber erros grosseiros  
ainda na minha leitura e  
interpretação, so lamento  
meu pai ter passado mal  
e o tempo perdido devido a  
circunstância. gostaria de ter  
participado mais.

## Registro da aluna M. S. S.

D S X Q Q S S Português 22 01 14

Bom hoje se abriu a aula  
 de português muito  
 legal e diferente Também  
 hoje nós falamos sobre  
 manuais, aí cada aluno  
 tem que apresentar um  
 manual de instrução  
 aí cada aluno apresenta  
 o seu manual e o presente  
 Bem eu gosto muito  
 das aulas de português  
 por que cada, seguindo  
 a turma ajunta vai  
 aprendendo o fazer coisas  
 diferentes e legais.