

Mediação docente e aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos (EJA).

Arani dos Santos Ferreira ¹
Laudiceia de Barros Gomes ²
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira ³

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar a mediação de leitura do educador que atua na EJA, com foco nas estratégias e recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes desta modalidade de ensino. Para tal, foi realizado um estudo em uma turma da EJA, módulo 3, em uma escola municipal localizada na região metropolitana do Recife. A pesquisa foi de caráter qualitativo e se desenvolveu por meio de observações e entrevista semiestruturada. A análise dos dados baseou-se na perspectiva temática de Bardin. Para nortear a organização dos resultados foram elaboradas duas temáticas: (i) O uso de diferentes recursos na aprendizagem da leitura; (ii) Estratégias e concepção docente para o ensino da leitura. Os resultados indicam que há inserção dos alunos em várias práticas de leitura em sala de aula, todavia, os resultados demonstram também, que embora a professora utiliza diferentes recursos, suas estratégias estão voltadas para um ensino da leitura fundamentado na perspectiva da decodificação.

Palavras-Chave: Ensino; Educação de Jovens e Adultos; Leitura; Mediação docente.

1. INTRODUÇÃO

A concepção de educação de jovens e adultos surgiu desde a colonização do Brasil, através dos interesses da igreja católica de catequizar os primeiros habitantes e, desde então, a EJA, como atualmente é conhecida, vem sofrendo várias mudanças e alcançando muitos avanços (MOURA; SILVA, 2013). Paulo Freire foi o principal precursor desta modalidade, criou o Plano de Alfabetização Nacional, com o intuito de formar cidadãos reflexivos e críticos com uma visão diferenciada do mundo que os cerca. Com a chegada da ditadura militar, sua criação foi esquecida, dando espaço ao Mobral. Após o fim da ditadura militar, na década de 80 do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, houve transformações sociopolíticas no país, garantindo o ensino fundamental obrigatório e público para as pessoas que não tiveram acesso à escola, iniciando assim, uma luta para um futuro melhor, de qualidade e uma educação democrática.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. aranisantos2010@hotmail.com

² Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. laudiceia.barros@hotmail.com

³ Professora do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. tandaa@terra.com.br

Nesse contexto de transformação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve dois grandes avanços na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino para os educandos e a profissionalização dos professores. O primeiro, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, Artigo-37, que reconhece a EJA como uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Institui um trato didático-pedagógico diferenciado para esse público, no qual prevê também que a formação dos profissionais da educação deverá atender às diversas modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, com suas especificidades e saberes docentes característicos desta modalidade.

O segundo grande avanço ocorreu no ano de 2000, quando houve a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº11/2000, no qual se estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Neste documento, retoma-se a defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade, redefinindo as funções educacionais para esta modalidade em três, a saber: (i) reparadora, que se constitui na restauração de direito a uma escola de qualidade, uma instituição mais qualificada; (ii) equalizadora, ligada aos desfavorecidos, ao acesso e permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, oportunidades, respaldos para restabelecer sua trajetória escolar; (iii) baseada na qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida.

As três funções trazem benefícios, mudanças e qualificações para docentes e alunos. Todavia, apesar das transformações ocorridas ao longo da história, esta modalidade de ensino continua marginalizada, com altos índices de evasão, material didático escasso ou infantilizado. O que nos faz repensar a necessidade de políticas públicas com uma visão direcionada e consistente para a EJA, a qual representa uma dívida social do Estado para com a população não escolarizada ou não letrada, pois a privação do acesso à educação formal caracteriza-se como uma perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea dos sujeitos.

A educação é um processo no qual o indivíduo encontra sentido para tomar a história em suas próprias mãos, podendo assim mudar ou não o seu rumo. Durante esse processo, o educando tem a capacidade de aprender, descobrir e criar soluções, possibilitando caminhos para o exercício de uma atividade de leitura autônoma e independente, mas para isso é preciso repensar o ensino da leitura, que não poderia se limitar à decodificação de palavras, frases ou textos.

Portanto, neste trabalho, assume-se a noção de leitura como compreensão. Nessa perspectiva, segundo Solé (1998, p.42), a leitura “[...] é um processo de interação entre o leitor

e o texto, [para] satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”. Ao examinar esta definição, é possível verificar alguns fatores importantes para a leitura: o leitor precisa examinar o texto do autor, deve ter um objetivo ou um motivo pelo qual queira ler dando significado à leitura e, por fim, o processo de leitura sempre envolve a compreensão de um texto, seja ele verbal ou não-verbal.

Por isso, o interesse por essa pesquisa surgiu da inquietação ao se perceber durante a vivência nas Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP's) do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a necessidade de se atuar nos processos de mediação de leitura nas turmas de EJA, em virtude da necessidade de formação dos educandos para possibilitar a aprendizagem da leitura, bem como da precariedade dos recursos disponíveis nas escolas visitadas.

A partir destas considerações, foi realizado um levantamento de artigos, dissertações e teses, em sites de busca, como, por exemplo: Google Acadêmico, Capes, Scielo. Foram encontrados diferentes estudos sobre mediação de leitura na EJA, como, por exemplo, Práticas de Leitura na EJA e a apropriação desse bem cultural pelos estudantes (VÓVIO, 2007); as concepções da leitura e práticas empregadas pelos professores (AGUIAR, 2007; LINHARES, 2012); a prática de leitura para o desenvolvimento do pensamento crítico (ARAÚJO, 2012; ARROYO 2006); a leitura na alfabetização para o desempenho da cidadania (DOMICIANO; FELICIO, 2010); a prática de leitura e letramento na EJA (SANCEVERINO, 2016; COIMBRA, 2012). Não foram encontrados trabalhos que discutem o processo de mediação docente e a aprendizagem de leitura, com foco nas estratégias de leitura utilizada pelo educador no ensino de jovens e adultos.

Sendo assim, faz-se necessário uma pesquisa que envolva a seguinte problemática: quais as estratégias e recursos utilizados pelo educador para potencializar a mediação e leitura proposta na EJA? Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral: Analisar a mediação de leitura do educador que atua na EJA, com foco nas estratégias e recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes desta modalidade de ensino. Como objetivos específicos, tem-se: (a) analisar a concepção de leitura do educador que atua na EJA; (b) identificar os recursos utilizados pelos professores para possibilitar a aprendizagem da leitura em sala de aula; (c) mapear as estratégias de ensino da leitura utilizadas pelo educador em sala de aula da EJA.

O presente trabalho visa a contribuir para os estudos sobre mediação de leitura na educação de jovens e adultos, possibilitando uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de leitura nessa modalidade de educação, no sentido de favorecer o repensar as estratégias e

recursos no ensino da leitura.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Inicialmente, iremos tratar da história e desenvolvimento da educação de jovens e adultos ao longo dos séculos. Logo após, trataremos do conceito de leitura e da mediação da aprendizagem da leitura.

2.1. As conquistas e os limites da Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a história de alfabetização de adultos passa por uma relação de poder de modelos econômico e políticos. No período da Colônia, a busca pela educação passou por um processo religioso em que havia a necessidade de se qualificar a mão de obra indígena para produção e comunicação com os portugueses. Já no império, existiam algumas escolas noturnas. Na república, passaram a se fazer algumas campanhas curtas que buscavam o incentivo de parcerias da sociedade civil, o que demonstra o desinteresse do poder público para regularizar esta modalidade de ensino.

A alfabetização de adultos tem um caráter político que busca “corrigir e resolver” (MOURA, 2004) a situação de vulnerabilidade dos jovens e adultos, tendo como foco principal proporcionar o ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos. A educação vai acompanhando o passar das décadas e com isso se torna ainda mais exigente em relação aos padrões e normas que devem ser seguidas pelas instituições de ensino e, assim, o processo de alfabetização segue implementando novas políticas no desenvolvimento da área educacional. Segundo Moura (2004, p. 22), “[...] o processo de alfabetização requer uma base teórica sólida por parte dos alfabetizadores e não somente um compromisso político, a boa vontade e intuição.”

Com o processo de urbanização e com a chegada das indústrias, na década de 30 do século XX, houve a necessidade e a procura por escolas em que o ensino fosse voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Porém, foi na década de 40 do século passado, que se considerou o grande período áureo da educação, quando aconteceram muitas iniciativas pedagógicas e políticas, como, por exemplo,

[...] A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração do material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º. Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário

Interamericano de Educação de Adultos de 1949. (MOURA, 2004, p.25)

Essas iniciativas, assim como, o ensino supletivo buscavam metodologias eficazes, bem como, ampliar as estruturas da formação profissional, promover a cultura e educação popular e favorecer avanços significativos no processo de alfabetização dos jovens e adultos, porém, o ensino continuava semelhante ao que era desenvolvido com crianças. Sendo assim, as iniciativas neste período não passaram de tentativas e se limitaram a reflexões e discussões sobre educação (MOURA, 2004).

Em 1945, o Brasil vivia uma efervescência política de redemocratização, paralelamente ao final da Segunda Guerra Mundial, momento em que a Organização das Nações Unidas (ONU) fazia um alerta para a integração dos povos objetivando a paz e a democracia, de forma emergencial (MOURA; SILVA, 2013). Dessa forma, a educação dos adultos teve sua importância ressaltada dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Naquele período, fazia-se urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais de estruturação do governo central e de integrar as massas populacionais de imigração recente e também incentivar a produção.

Foi nesse período, que a educação de adultos tomou forma, em uma campanha nacional de massa, definindo sua identidade. Dentre os acontecimentos nesse período, ressaltam-se a Campanha de Educação de Adultos que tinha como pretensão a alfabetização em três meses inicialmente, e a redução do curso primário em dois períodos de sete meses, seguindo-se de uma etapa denominada "ação em profundidade", direcionada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (MOURA; SILVA, 2013). Mesmo tendo conseguido resultados significativos nos dois primeiros anos e estendendo-se por diversas regiões do país, o entusiasmo começou a diminuir na década de 50 e a campanha que fizera sucesso inicialmente, extinguiu-se antes mesmo do final da década.

Entre as décadas de 50 e 60, houve um grande marco no país em relação à educação de jovens e adultos, que foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. E assim, Paulo Freire, que não tinha envolvimento com a alfabetização de adultos, surge, liderando um grupo de professores. Neste congresso, foram retomadas as reflexões sobre políticas de alfabetização de adultos, bem como as preocupações com as práticas pedagógicas; discutiu-se o importante papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para essa modalidade de ensino.

Freire ao sair do país em 1964, deixou um referencial próprio sobre prática de alfabetização e uma série de reflexões aos grupos progressistas que passam a desenvolver suas

ideias. Moura (2004, p.29) afirma que:

O Método Paulo Freire, não era uma simples técnica neutra, mas todo o sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios. Derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea, e da psicologia moderna.

No período militar houve uma proibição de realização do método de Freire e a educação de adultos foi “esquecida” pelo MEC. Foi preciso uma intervenção da UNESCO, fazendo um apelo para que fossem realizados projetos de alfabetização. Com o intuito de oferecer uma educação voltada para a alfabetização, surgem campanhas como a cruzada ABC, que foi criada no Recife, com recursos do governo americano, bem como surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e continua o Sistema de ensino Supletivo. Todos esses projetos que surgiram neste período tinham como objeto ensinar a escrever e ler, porém não mudou os índices de analfabetismo do país, pois não tinham nenhuma relação com a formação humana.

O analfabetismo era interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária e para superar as dificuldades sociais, as práticas de alfabetização da ditadura militar surgem como forma de suavizar as tensões do momento político em que se encontrava o país e para qualificar mão de obra para os setores econômicos.

Na década de 80, surgem muitas contribuições através dos estudos de Emília Ferreiro e Vygotsky no campo de estudo da alfabetização e de procedimentos metodológicos, mostrando outras estratégias para uma alfabetização mais sólida. Mesmo com muitas contribuições, no Brasil, ainda existem muitos conflitos em torno da alfabetização de adultos. Na política, a Constituição de 1988, passa a garantir a obrigatoriedade do ensino básico para jovens e adultos dentre outros avanços.

Na década de 90, não houve contribuição e nem o compromisso por parte do Governo Federal para com a EJA, deixando a responsabilidade de ensino desses alunos com Estados e Municípios (MOURA; SILVA, 2013).

Em 2017, o governo faz uma nova mudança na educação de jovens e adultos, oferecendo aos estudantes do ensino fundamental e médio aulas semipresenciais e a distância. Segundo o Secretário de Educação do Estado do Espírito Santo e vice-presidente do Conselho Nacional dos Secretários da Educação (Consed) Haroldo Rocha, “Observamos que na EJA, a maioria é de trabalhadores. O índice de presença é muito pequeno na segunda e na sexta-feira”. Logo, o secretário reconhece que, “A forma como ofertamos a EJA hoje não atende aos alunos e nem tem eficácia”. Nesse caso, a proposta é que os alunos desenvolvam trabalho para apresentar aos

professores como uma forma de compensar os dias sem aula.

O Secretário de Estado da Educação Haroldo Rocha, em sua fala revela que a história da educação de jovens e adultos passará por mais transformações em busca de um ensino de qualidade, para favorecer ao cidadão a apropriação do conhecimento e sentimento de integralização ao universo social.

A Educação de Jovens e Adultos, como nos anos decorridos anteriormente, enfrenta vários desafios para manter-se. Esses desafios começam com desejo de que os indivíduos busquem as escolas e permaneçam nela, dando continuidade à busca do conhecimento proposto, do grau de escolaridade necessária para o mercado do trabalho, bem como para o resgate da autoestima, da confiança em si próprio, pois são alunos que apresentam uma realidade de vida muito difícil. Nesse cenário, a aprendizagem da leitura assume um papel relevante, uma vez que favorece a atuação do sujeito em diferentes contextos.

2.2. Aprendizagens da leitura e mediação docente

Ao se falar do ensino e aprendizagem da leitura, faz-se necessário pensar também na concepção de linguagem que fundamenta esses processos, na escola. Em geral, são três essas concepções de linguagem, a saber: na primeira, uma posição clássica, há a afirmação de que o sujeito é dono de sua própria palavra, ou seja, o que prevalece é a consciência individual do sujeito. Na segunda, o sujeito é assumido como assujeitado e ao contrário do que é assumido na primeira concepção, a consciência está fora do que é produzido, o sujeito tem a ilusão de que ele é a origem do enunciado (KOCH, 2002). E por fim, há a concepção de língua como interação, em que o sujeito tem um caráter ativo, e na qual este trabalho se fundamenta.

[...] na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos com atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente - nele se constrói e são construídos. (KOCH, 2002, p.17.)

Nessa perspectiva, é nos processos interativos que se constitui a língua e o sujeito. Assim, a língua não é um sistema de expressões fechado e acabado. Ela vai sendo construída pelos sujeitos, embora não deva ser vista como uma reprodução, mas como uma possibilidade para novos sentidos.

O sujeito tem acesso à linguagem antes mesmo de aprender a falar, através do contexto social em que envolvem suas crenças, regras, valores e, assim, vai adquirindo o conhecimento

da sua cultura (BORGES, SALOMÃO, 2003). A língua e os sujeitos envolvidos por ela têm um novo modo de ser concebidos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, Suassuna (1995, p.127) afirma que, “Estudar língua é estudar e fazer língua ao mesmo tempo”.

Assim, compreende-se que o aluno já chega à escola com um acúmulo de vivências em atividades linguísticas em sua família e na comunidade. As aulas de língua portuguesa, então, são tomadas na perspectiva de dar continuidade ao conhecimento do uso social da linguagem iniciadas no convívio público do aluno. É sugerido, então, que o aprendizado da língua aconteça, então, através de situações significativas para que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, testando novas possibilidades de construção (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004).

No que se refere à leitura de um texto, por exemplo, é necessário o envolvimento de múltiplos processos, como: apontar objetivos, ter capacidade de codificação e ter algumas ideias prévias do que se pretende ler. Solé (1998) afirma que, o processo de leitura se dá pela interação entre o leitor e o texto; em que o leitor tenta satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura.

Existem diferentes modelos de leitura. Os modelos hierárquicos ascendentes – *bottom up*, o descendente – *top down*, e o modelo interativo, assumido neste trabalho. O *bottom up* assume que todas as letras do campo visual devem ser consideradas individualmente pelo leitor para assinalar o significado de cada uma. Já no modelo *top down* o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando hipóteses ou formando novas.

Já no modelo interativo, como ressalta Solé (1998, p. 22), do ponto de vista do ensino, “há a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, como a organização da informação escrita identificando as atividades cognitivas com os aspectos de recitação, declamação, pronuncia correta entre outros, utilizando dessas estratégias que tornaram possível sua compreensão”. Em consonância com as ideias dessa autora, Foucambert (1994, p. 15) defende que no processo interativo de leitura fazem-se necessários conhecimentos prévios que vão além do texto que se busca compreender, portanto

[...] como em toda atividade de comunicação, só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta. Para compreender algo, é preciso possuir quatro vezes mais informações do que aquela que se vai procurar. Por exemplo, para ler um verbete de uma enciclopédia ou um texto de um livro documentário, é preciso saber antes o que é uma enciclopédia ou um livro documentário, como se utiliza um índice,

um sumário, como localizar as páginas procuradas, como, nessas páginas, chegar rapidamente aos títulos dos verbetes, aos parágrafos e linhas [...]

Sendo assim, o processo de leitura não é uma atividade de precisão ou cálculo. Para compreender a leitura é preciso fazer algumas atividades, como: selecionar, reordenar e reconstruir, ou seja, o leitor deve conhecer os meios para obter a informação desejada. O não leitor não compreende a leitura diretamente porque não faz o uso das estratégias necessárias e acaba sendo obrigado a transformar o texto em mensagem decodificada, tornando a leitura como uma atividade difícil e muito demorada.

Portanto, para ocorrer a compreensão de um texto faz-se necessário o uso do desenvolvimento de capacidades conjuntas do processo ascendente e descendente de leitura, incorporando a leitura como um processo interativo, ou seja, fazendo o uso de conhecimento prévio, expectativas, contexto, entre outros, e assim, incorporar noções de reconhecimento de característica rápida de letras e palavras. Segundo Colomer e Camps (2002), a leitura na escola acontece como um processo de decodificação,

[...] ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e as meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto (COLOMER; CAMPS, 2002, p.29).

É comum professores trabalharem a leitura com seus alunos através de pequenos fragmentos de texto ou as letras isoladamente, ou até mesmo a leitura em voz alta para correção no contexto. Estas práticas educativas são consequências que permaneceram, até que os novos estudos no campo da leitura as puseram em questão.

Ler não é um ato mecânico em que o sujeito deve dar significado ao texto, mas é um ato de raciocínio, em que o leitor dá sentido construindo sua própria interpretação do texto e raciocinando para controlar o progresso da interpretação e suas possíveis incompreensões. “O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31). O que facilita o processo de compreensão de textos é o conhecimento que construímos sobre nós e sobre o nosso meio. É este conhecimento que nos dá a possibilidade de formar, elaborar e modifica a informação que é recebida.

Favorecer o desenvolvimento do leitor crítico e independente é um dos desafios enfrentado pelas escolas, pois em uma sociedade letrada, as pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem passam por desvantagens (LEFFA, 1996). Hoje, vive-se em uma sociedade

letrada em que a cada dia o indivíduo é desafiado, em situações diversas, para usar a sua capacidade de ler, não apenas em textos escritos, mas, sobretudo compreender o mundo que o cerca, ler a própria vida e nela ser protagonista.

Os autores Albuquerque, Morais e Leal (2010) revelam que em países subdesenvolvidos, as pessoas não conseguem desenvolver atividade de leitura e escrita em seu cotidiano, como, por exemplo, no ato de preencher um simples formulário. Essas pessoas geralmente foram para a escola, mas não aprenderam a ler e escrever de forma autônoma, sendo chamadas de “analfabetas funcionais”.

Segundo Marcuschi (1988), a leitura é um tema complexo e que para sua compreensão há o envolvimento de fenômenos relativos às

[...] condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. (p.94)

Na escola, os sujeitos são forçados a aprender a ler textos que na maioria das vezes não são escolhidos por eles ou até mesmo pelo professor e, em outro extremo, os alunos não possuem nenhum conhecimento sobre o texto, não fazendo relação com os seus próprios conhecimentos. A leitura precisa ser reconhecida pelo leitor como uma prática de inserção social situada em contextos históricos e culturais, sendo esta, uma atividade de transformação do mundo.

[...] Ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc.). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, CD-ROM. Toda e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola. (GIROTTI; SOUZA. 2011, p.6)

Além disso, os PCNs orientam que o papel da escola deve estar voltado para formar sujeitos críticos, capazes de investigar, articular, descobrir de forma ativa os objetos do mundo, a linguagem a que eles são expostos (BRASIL, 1998). Trata-se de oferecer possibilidades de aprendizagens ao aluno, ampliando o seu conhecimento e o familiarizando com expressões culturais e científicas de maneira progressiva, tendo assim, um convívio com práticas social de leitura e escrita.

Na visão interacionista, o leitor é um sujeito ativo por conseguir confrontar os dados do texto com seu conhecimento prévio, ou seja, não é uma simples atividade de dar significado, mas de oferecer sentidos a partir da interação com o texto.

Na visão interacionista, a concepção de leitura tem fundamentos na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura oferecida pela PCNs, é possível encontrar estas semelhanças entre os fundamentos da leitura citados acima. A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc.[...]”. (BRASIL, 1998, p.69).

Há uma preocupação nítida nos PCNs em relação ao ensino de literatura, que busca não só a transmissão da informação, mas o contato do aluno com o texto e seus conhecimentos vivenciados. Os PCNs apontam que as escolas devem dar acesso aos diferentes textos que circulam na sociedade, ensinando a seus alunos a manuseá-los com eficiência.

Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias (GIROTTO; SOUZA, 2011, p. 10). Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam, ainda, que a leitura

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. (Brasil, 1998: 69-70)

Deste modo, pode-se dizer que o leitor interage com o texto, em uma atividade que necessita do uso de estratégias de leitura. Para o desenvolvimento da leitura especificamente, é necessário colocar em ordem as atividades que iremos fazer e assim estabelecer procedimentos para concluir uma meta, neste caso, usamos nosso pensamento estratégico para possibilitar o avanço em cada uma das etapas e, assim, alcançarmos a meta.

Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta. [...] As estratégias se constituem de operações mentais feitas instintivamente pelo leitor com a intenção de atribuir ao seu texto uma significação. (SOLÉ, 1998, p.68).

As estratégias, bem como os procedimentos, são utilizados para regular as atividades,

possibilitando avaliar, solucionar e até abandonar a meta que foi proposta. As estratégias são independentes e traçam o caminho mais adequado para seguir a meta. Elas envolvem dois componentes: auto direção – ter consciência da existência do objeto – e o autocontrole, que é a avaliação do comportamento da pessoa em relação ao objeto (SOLÉ, 1998, p. 70). Portanto, ainda de acordo com esta autora, as estratégias de compreensão leitora: “[...] São procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

Para Colomer e Camps (2002, p.36-37), esse processo descrito pode ser dividido em

1. A formulação de hipóteses. Quando o leitor se propõe a ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais ativa alguns de seus segmentos de conhecimentos e o leva a antecipar aspecto do conteúdo. Suas hipóteses estabelece expectativas em todos os níveis do texto, são formuladas como suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para os quais o leitor espera encontrar resposta se continuar lendo.
2. A verificação das hipóteses realizadas. O que o leitor antecipou deve ser confirmado no texto mediante os indícios gráficos. Inclusive as inferências tem de ser confirmadas, já que o leitor não pode acrescentar qualquer informação, mas apenas as que encaixem segundo regras bem determinadas que também podem ser mais ou menos amplas em função do tipo de texto. Assim, leitor buscará indícios em todos os níveis de processamento, de modo a comprovar a certeza de sua previsão.
3. A integração da informação e o controle da compreensão. Se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, o leitor a integrará em seu sistema de conhecimentos para continuar construindo o significado global do texto mediante diferentes estratégias de raciocínio

As estratégias de leitura que são tratadas como procedimentos não podem ser consideradas técnicas infalíveis. O que caracteriza uma mente estratégica é o fato de analisar e representar os problemas além de encontrar possíveis soluções. Portanto, ensinar estratégias para a leitura, significa construir procedimentos para ajudar em situações de leitura e, assim, garantir a aprendizagem de capacidades aos alunos leitores.

Cabe ao professor o papel de mediador e criador de situações de ensino que concebe como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma “participação guiada” (SOLÉ, 1998), exemplificada pela descrição do processo de "andaimes", ou seja, aquele que é construído à medida que a leitura vai sendo desenvolvida.

Para Solé (1998, p.90), “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas”. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. A criança e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas

palavras – é o de garantir que a criança tenha demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. Onde as crianças ver pouca relevância de leitura, então os professores deve mostrar que esta vale apenas. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, devem criar situações interessantes. (SMITH, 1989, p. 246-247)

Ao ler, o aprendiz está assumindo um risco de cometer erros e, assim, criar dificuldades para a sua compreensão, cabe ao professor auxiliar em questões específicas dando assistência para o desenvolvimento da confiança do indivíduo. Não existem matérias ou procedimentos que garantam a total compreensão da leitura, os professores precisam entender os fatores que tornam a leitura difícil e, assim, evoluir no processo dessa aprendizagem.

Uma das consequências da aprendizagem da leitura é a apropriação do conhecimento e a confiança do leitor em si mesmo, as quais precisam ser constantemente desenvolvidas na interação com as disciplinas do currículo escolar. Para Smith (1989, p. 251), o processo de leitura é semelhante às atividades de outras disciplinas propostas no contexto escolar,

A leitura não é intrinsecamente diferente de outras atividades, deve mescla-se, suavemente, a todos os outros empreendimentos linguísticos e intelectuais da vida de um aprendiz. Não existe um dia mágico, quando um “pré-leitor” subitamente torna-se um “aprendiz”, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendizado é completado e um leitor “forma-se”. Ninguém é um leitor perfeito, e todos continuamos a aprender, cada vez que lemos.

Os professores precisam contribuir para o desenvolvimento desse aluno em processo, oferecendo-lhe um material consistente e também composto por desafios, levando em consideração textos não conhecidos, mas que tenham certa familiaridade com o leitor, podendo explicar de forma sistemática os termos mais complexos.

A escolarização para alguns indivíduos significa a possibilidade de ampliar suas experiências sobre o mundo e tudo que os cerca, sendo imprescindível que a escola favoreça a ativação de conhecimentos prévios através de atividades de leitura, oferecendo a seus alunos a oportunidade de representação da língua oral e escrita.

O objetivo do ensino da leitura no âmbito escolar é para que haja uma familiarização com o mundo da escrita, por isso é importante intensificar as atividades com textos escritos e, assim, preservar o sentido da leitura na sociedade (COLOMBER; CAMPS, 2002). Para tanto, se faz necessário utilizar uma diversidade de leituras como: letreiros, anúncios, livros ou também podendo fazer parte de lugares em que ocorre a leitura, como: a biblioteca.

Existem práticas de leitura que são mais motivadoras que outras, mas isso vai depender da necessidade e da criatividade de cada professor. Como ressaltam Colomber e Camps (2002), seria mais produtivo dedicar boa parte do tempo atualmente dedicado nas escolas a oralizar os textos, a discutir e comentar o que e como ele foi lido, o que se aprendeu. Sendo assim, se faz necessário que os profissionais da área façam com seus alunos uma leitura mais autônoma, deixando que eles façam sua própria interpretação, deixando de lado o sentido abstrato utilizado pelas escolas de ler em voz alta só para mostrar aos outros que leem.

Portanto, é fundamental um planejamento de leitura que selecione tarefas, prevendo os alunos que necessitam de ajuda para promover o uso de textos de forma real, estabelecendo critérios para a escolha dos recursos e, assim, criar meios de motivar e incentivar o interesse pela leitura, fazendo com que o leitor avance em seu próprio ritmo.

3. METODOLOGIA

O estudo teve uma abordagem qualitativa, com propósito de alcançar o objetivo deste artigo que é o de analisar a mediação de leitura de uma educadora atuante na EJA, com foco nas estratégias e recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes desta modalidade de ensino. Como ressalta Minayo (2009, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo que, segundo Vergara (2000, p.47), “é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

3.1.Participantes

Participaram desta pesquisa alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a educadora da turma, de uma escola municipal, localizada na região metropolitana do Recife.

A turma escolhida para realização da observação possui 09 (nove) alunos com idade de 15 a 72 anos, sendo 01 aluno autista e 02 com baixa visão, matriculados no Modulo 3 da EJA

(correspondente ao 4º ano do ensino fundamental), porém a frequência diária varia de seis a sete alunos. Embora haja diferença nas idades, na turma há interação e a possibilidade de diálogos nas atividades.

A professora entrevistada está na área de educação desde 1998. É formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Educacional, e atua há 22 anos em escolas da rede municipal de Recife. Atualmente, assume a função de Assistente de direção nessa escola, no período da tarde, e à noite atua na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos na qual atua há pelo menos 20 anos.

3.2.Procedimento de construção de dados

Para analisar as concepções de leitura, os recursos e as estratégias utilizadas pela professora no ensino e aprendizagem da leitura, foram utilizados a observação e a entrevista semiestruturada. Segundo Kauark (2010, p.62), “na observação, são aplicados atentamente os sentidos a um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso”. A observação foi realizada em sala de aula e teve por objetivo identificar os recursos e estratégias utilizados pela professora para promover o ensino e aprendizagem da leitura, tendo como foco, portanto, as ações da professora. As observações foram encerradas quando houve a verificação de saturação das estratégias e dos recursos utilizados pela professora na mediação da aprendizagem de leitura dos alunos, tendo sido realizadas oito (08) observações no total. Todas as observações foram realizadas durante as aulas de língua portuguesa, que geralmente ocorriam nas segundas e quartas-feiras. As aulas começavam pontualmente às 19 horas e terminavam antes das 21h30min.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora. Este tipo de entrevista apresenta tópicos ou perguntas que não seguem uma ordem pré-estabelecida, permitindo ao pesquisador maior flexibilidade durante a interação com o entrevistado. Para Kauark (2010, p.64), “para que a entrevista se efetive com sucesso é necessário ter um plano para a entrevista, de forma que as informações necessárias não deixem de ser colhidas”.

A entrevista teve por objetivo verificar as concepções de leitura da educadora, as estratégias e os recursos de leitura utilizados para as aprendizagens dos alunos da EJA. Foi realizada individualmente, após o término de todas as observações realizadas em sala de aula. Teve duração de 19 minutos e foi realizada em outro turno para não prejudicar o andamento da aula noturna. Foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

3.3. Análise dos dados

Os dados coletados foram organizados em categorias para serem analisados segundo a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p. 38), que se define como um

[...] conjunto de técnicas e análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa técnica é composta de quatro etapas, a saber: organização do material coletado, leituras flutuantes, exploração do material e o tratamento dos resultados.

Nas leituras flutuantes das informações obtidas através das entrevistas e observações, que segundo Bardin (1977, p.96), “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Ou seja, foram realizadas repetidas leituras para a apropriação das significações para elaborar os pré-indicadores e apontar os resultados.

A fase mais longa é o processo de análise, ou seja, a fase de exploração do material obtido em que será necessário estabelecer regras previamente formuladas, para assim, se fazer a codificação dos resultados. Essa etapa também pode ser chamada de categorização em que pode ser dividida em: isolar os elementos ou repartir os elementos para uma organização das mensagens.

Para Bardin (1977, p. 101), o tratamento dos resultados obtidos e interpretação “[...] permitem estabelecer quadro de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. Estes resultados obtidos podem ser confrontados com o material da pesquisa ou podem servir para uma nova análise com novas dimensões e técnicas diferentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Contexto de pesquisa

A escola escolhida para a realização da observação do processo de leitura está localizada na região metropolitana do Recife. Existe há dezesseis anos e tem funcionado nos últimos quatro anos em um anexo localizado no mesmo bairro da escola central. O anexo é composto

por 07 salas de aula, 04 sanitários (dois femininos e dois masculinos), sala pedagógica (sala de reunião dos professores), sala de tecnologia, secretária, direção, cozinha, almoxarifado, dispensa para material de limpeza, uma pequena área coberta onde os estudantes costumam brincar no intervalo do lanche.

O horário de funcionamento pela manhã é das 07h30min às 12h00min com 02 turmas para cada ano, sendo do 1º ano ao 5º ano, mais 01 turma de correção de fluxo (Se Liga) que atende alunos com necessidade de alfabetização, até o 5º ano. À tarde, o funcionamento é das 13h30min às 18h00min com 01 turma de Educação Infantil grupo V, com uma turma para cada ano e mais 01 turma de correção de fluxo (Acelera). Esta última atende aos alunos até o 5º ano que leem e que necessitam concluir o ensino fundamental I. À noite o horário de funcionamento é das 18h30min às 22h00min com apenas 01 turma do modulo III da EJA. O quadro de professores é composto por 12 professoras efetivas, e 02 Contratos por Tempo Determinado (CTD's).

4.2.Situação de observações e entrevista

Partindo do pressuposto de uma análise temática, com base na entrevista realizada com a docente, bem como nas observações realizadas na sala de aula, destacamos duas categorias essenciais de análise: (i) O uso de diferentes recursos na aprendizagem da leitura; (ii) Estratégias e concepção docente para o ensino da leitura.

4.3.O uso de diferentes recursos na aprendizagem da leitura

De acordo com o discurso da professora em situação de entrevista e das situações de observação realizadas na sala de aula, foi possível perceber diferentes recursos disponíveis na escola e na sala de aula para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura dos alunos da EJA. Classificamos os recursos observados em três grupos: os gêneros textuais (jornal, cordel, por exemplo), material instrucional específico (livros didáticos e paradidáticos) e produtos pedagógicos (tablet e lego)³.

No que se refere ao uso dos gêneros textuais, a professora afirma que os utiliza com frequência com destaque para os jornalísticos, já que afirma proporcionar o contato dos alunos

³ A classificação dos recursos nas duas últimas categorias foram adaptadas do estudo de Denise Bandeira intitulado Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Para saber mais acessar o link: (<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>)

com o jornal todas as semanas, como se observa no extrato de fala que segue

“Jornal. É um único material que eu trabalho sempre com eles. Recursos jornalísticos que eu recebo de domingo a domingo... Eu recebo Folha de Pernambuco pelo Governo do Estado, e sábados e domingos o Diário. Ai sábado e domingo é o tempo que eu tenho pra ler, e o que tem de interessante eu trago na segunda pra gente fazer uma reflexão.”

Apesar disso, nos dias de aula observados, constatou-se apenas o uso dos gêneros informativo e literário. Nas situações de uso desses gêneros, percebeu-se que a professora, em geral, realiza a leitura em voz alta enquanto os alunos acompanham em seus respectivos livros. Nessa ocasião, o objetivo da professora centra-se na explicação do vocabulário, em um trabalho basicamente de análise linguística.

De acordo com Smith (1989), esse modo de favorecer a aproximação com os gêneros textuais, ao oferecer significados aos termos analisados, auxilia a mediação de leitura porque o leitor também precisa compreender a linguagem para que possa dar significado a sua leitura. Deste modo, o significado que é dado à linguagem não pode ser previsões ou adivinhações, pois entre as sentenças de um texto existe a concordância das palavras.

Ao disponibilizar o acesso a diferentes gêneros textuais, a professora favorece aos alunos uma melhor compreensão da linguagem, tornando-o familiarizado com os gêneros textuais, além de ampliar suas possibilidades de leitura. Afinal, quanto mais o indivíduo ler, mais possibilidades haverá de desenvolvimento da capacidade do sujeito de solucionar problemas na interpretação do texto, bem como de ampliação dos seus conhecimentos prévios.

Além dos textos jornalísticos, foi percebido, em algumas aulas, o uso de gêneros literários através dos folhetos de cordéis no suporte livro didático. Ao questionar a docente sobre sua escolha para se trabalhar o cordel em sala de aula, a mesma responde que

“[...] quando eu trabalho com Cordel, eu quero também mostrar ao aluno que a maioria dos cordelistas são semianalfabetos e pobres como eles são. Então, eles são capazes também de produzir um Cordel. E a gente alfabetiza através... Paulo Freire alfabetizava com Cordel.”

Na aula observada em que a mediação da leitura aconteceu por meio do gênero cordel no suporte livro didático, a professora explicou como é construído um cordel e suas regras de escrita, bem como sobre a diversidade de cordéis existentes, fazendo também uma diferença entre cordel e repente, já que no livro didático também havia a proposta de trabalho com esse último gênero. Deste modo, percebe-se uma ênfase sobre o ensino das características do gênero

textual em detrimento de sua funcionalidade poética e crítica de abordagem de uma realidade.

No que se refere ao uso do livro didático, percebeu-se que ele é utilizado com frequência em sala de aula quando comparado aos outros recursos, o qual é reconhecido pela docente como um material de qualidade, especialmente, porque é adequado ao público da EJA.

“O livro didático deles é um livro didático muito bom. Tanto o da capa vermelha que abrange todas as matérias, como o da capa branca que é da História e Geografia de Pernambuco, pra eles terem a consciência de que o que eles tão recebendo não é só guardar na bolsa e pronto. É ler em casa porque são livros muito bons. Eu disse assim: ‘minha gente; quando eu comecei na EJA, a gente não tinha livro não. A gente trabalhava com os livros dos meninos do regular, e a gente adaptava para os alunos da noite, porque o linguajar é diferente, é feito para um público diferente. Esse livro não. Esse livro é voltado para vocês. Então vocês podem observar que o conteúdo do livro, é a linguagem de Educação de Jovens e Adultos.’ Isso foi uma luta dos professores, porque não existiam livros há alguns anos atrás voltados para a EJA. Então, eu procuro fazer com que eles valorizem o material que estão recebendo.”

Como ressalta a professora, o livro didático adquirido pela escola, intitulado “Educação de jovens e adultos: anos iniciais do ensino fundamental, foi avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e apresenta características e linguagem apropriadas para a população da EJA. Além disso, os temas abordados estão em consonância com a etapa de desenvolvimento dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino. Ressalta-se, ainda, que os livros didáticos e paradidáticos são importantes instrumentos de reflexão para a leitura, visto que são suportes de diferentes gêneros textuais e, em geral, caracteriza-se como o principal material escrito de estudantes de escola pública.

Além dos recursos impressos, a professora também afirma fazer uso de produtos pedagógicos, como o lego e o *tablet*. Na situação de uso de *tablet*, percebeu-se que a mediação restringiu-se à revisão da gramática portuguesa, com ênfase na digitação de texto. Quanto ao uso do lego, embora a professora ressalte que se “[...] *vai trabalhar a questão da Revolução Pernambucana através do “Lego”, que são jogos onde eles montão, que também fomos nós da Educação de Jovens e Adultos que iniciamos essa questão do Lego*”; não foi verificada a mediação do ensino da leitura a partir desse recurso nas observações em sala de aula.

Ainda no que diz respeito aos recursos classificados como produtos pedagógicos, a professora comenta que

“Eu trabalho como se fosse uma alfabetização. Eu levo jogos, eu pego muitas coisas das meninas do regular; aqui textos que as meninas trabalham com os

meninos alfabetizando...É aproveito o abecedário que está na sala, sempre estou procurando fazer com que eles olhem, trago jogos educativos desde jogos desse tipo assim de... Como é que eu poderia dizer... Sem ser de informática, como os jogos que está com os tablets [...]

Como é possível perceber, a intenção da professora ao utilizar jogos, tecnológicos ou não, volta-se para o processo de alfabetização, para a apropriação do sistema, talvez porque ainda perceba que essa seja a necessidade da turma na qual atua ou porque pense que, embora os alunos tenham alcançado o nível alfabético, ainda precisem desenvolver a autonomia no uso da linguagem. Segundo Smith (1989), os materiais pedagógicos utilizam programas e estratégias que podem fazer sucesso na alfabetização, mas também esses programas podem dar uma ideia falsa sobre finalidades e potencialidades da alfabetização.

Quando questionada sobre quais motivos de fazer o uso de recursos diversos, a docente afirma que

“[...] os recursos que eu pego é para ter o próprio incentivo, e aumentar a frequência da EJA, aumentar a matrícula. Eu peço sempre a eles para fazerem propaganda para aumentar a frequência. Tudo isso pra ter estímulo. Tudo que a gente puder fazer para estimular, eu procuro estimular.”

Como é percebida na fala da professora, a variedade de recursos tem tanto um objetivo cognitivo, no sentido de favorecer o desenvolvimento da leitura e escrita, como afetivo e social, pois acredita que com o uso variado desses recursos, poderá favorecer o desenvolvimento da autoestima dos seus alunos e, em contrapartida, mantê-los na escola. Afinal, a experiência em turmas de EJA, faz com que tenha consciência da evasão escolar nessa modalidade de ensino, como demonstram os índices que apresentam uma matrícula de 30% e uma evasão 13% no ano 2014, conforme os dados mais recentes do Empresa Brasileira de Comunicação (EBC).

Ao se verificar a variedade de recursos que a professora faz uso, com objetivos tanto cognitivos como sócio-afetivos, é relevante também refletir sobre as estratégias que utiliza com o objetivo específico de desenvolver a apropriação da leitura por parte dos alunos da EJA, como se pretende na Temática que se segue.

4.4. Estratégias e concepção docente para o ensino da leitura

Nessa temática levantamos e analisamos as estratégias de ensino utilizadas pela professora da EJA que possam favorecer a aprendizagem da leitura do aluno. Assim em relação à mediação de leitura em sala de aula, a professora enfatizou que realiza

“[leitura] tanto individualmente quanto coletivamente. Eu deixo eles em silêncio, com o livro e então, eles ficam lá fazendo a leitura. Agora, essa turma que eu estou, alguns têm algumas dificuldades: aí eu estou me adaptando a fazer um trabalho individual com eles. Mas a maioria deles leem, e leem, fluentemente tranquilo.”

De acordo com o relato da professora, que busca favorecer o desenvolvimento da decodificação de leitura por parte de alguns alunos que observa como tendo dificuldade nessa capacidade, nas situações de leitura em sala de aula, observaram-se atividades de leitura centradas na recitação (em que a leitura está centrada no professor, fazendo breves perguntas sobre o texto.), sem o privilégio do diálogo ou conversa sobre o texto proposto para a leitura (COLOMBER; CAMPS, 2002).

Quando questionada sobre os objetivos e estratégias de leitura na situação de ensino e aprendizagem mediada pelo *tablet*, em uma das aulas observadas, a professora declara que o utiliza para favorecer “[...] *uma espécie de cópia que eu não gosto dessa palavra cópia, mas eles transcreveram para o caderno obedecendo às normas ortográficas, letras maiúsculas, letras minúsculas, plural, singular, onde é apagar.*”

Apesar de ressaltar o ensino e aprendizagem de elementos gramaticais e ortográficos na situação do uso do *tablet* em sala de aula, os quais também são importantes para a aprendizagem da escrita, observou-se que nesse tipo de situação não havia reflexão sobre esses elementos, apenas uma atividade de cópia, em que os alunos faziam a digitação mecânica do texto no *tablet*, sendo realizada de forma descontextualizada, distante do uso linguístico e dos aspectos da leitura (COLOMBER; CAMPS, 2002).

Portanto, embora se identifique esse tipo de atividade como um aspecto importante do ensino da língua, os momentos de diálogo sobre o texto não foram observados, deixando-se à margem a busca pela compreensão do texto, que poderia acontecer por meio das colocações, da exploração das dúvidas e da própria significação do texto por parte dos alunos.

Isso também foi algo identificado na situação de mediação do gênero cordel no suporte livro didático, em sala de aula, como acentuado na temática sobre o uso dos recursos. No entanto, de acordo com a professora, ao utilizá-lo, ela tem como objetivo

“[...] valorizar também a Cultura Regional né. Inclusive está no programa da Educação de Jovens e Adultos. [...] “Os Cordéis trabalham vários e vários temas que inclusive são próprios da realidade da Educação de Jovens e Adultos. A pobreza, o preconceito contra as mulheres, contra os homossexuais, contra os negros, né; o preconceito contra o nordestino. São sempre temas voltados, que os cordelistas escolhem. Então, eles se identificam quando a gente trabalha com Cordel.”

Embora não tenha sido observada situação de exploração dos conhecimentos dos alunos em diálogo com o cordel, a professora demonstra a preocupação de pensar a adequação das situações didáticas e pedagógicas ao público do EJA, bem como compreende a leitura como uma experiência social e cultural com a palavra (COLOMBER; CAMPS, 2002). Percebe-se, então, a importância de um planejamento que possa ajustar-se às necessidades do conteúdo que se pretende trabalhar, objetivando a compreensão e a aprendizagem dos alunos da EJA.

Tomando-se o discurso da professora, bem como as observações realizadas em sala de aula, identifica-se que ela faz o uso de estratégias de leitura sem um planejamento prévio, mas que se mostra em consonância com sua concepção de leitura, que se ancora mais em uma noção de decodificação e menos em uma perspectiva de produção de sentido (MARCUSCHI, 1988).

Ao dar continuidade a sua fala sobre o uso do *tablet*, a professora ressalta a importância dos jogos inseridos e que também colaboram com a aprendizagem, ainda ressaltando a preocupação com a apropriação do sistema de escrita alfabético.

“[...] quando eu vou pra sala, eu já vou com os tablets e os meninos fazem o que eu peço, depois eu deixo livre para eles brincarem um pouquinho até porque os jogos são educativos. Não é só o brincar pelo brincar. São jogos que foram feitos para a questão da alfabetização; como a mesma coisa eu faço com o EJA, a questão, os jogos são utilizados para a alfabetização, tanto letramento, como é a questão da matemática que também tem jogos matemáticos.”

Foi possível verificar que os jogos inseridos no dispositivo apesar de criativos são direcionados para o público infantil, para a alfabetização desse público. Também foi possível constatar que durante o uso dos *tablets*, houve a ausência de estratégias explicitamente voltadas para a leitura. Então, quando questionada sobre com que frequência e como é a realização do planejamento da EJA, a professora responde que *“Eu faço um planejamento porque a coordenadora ela pede mensalmente. [...] Mas eu adapto de acordo com a necessidade da turma né. E a minha aula, eu procuro ser o mais abrangente possível apesar de pouco tempo”*.

Novamente, verifica-se que a professora assume que a sua turma tem a necessidade de desenvolver as capacidades de decodificação e que o planejamento não é fundamentado na avaliação constante da turma, sendo, talvez, assumido como uma ação burocrática, para responder a uma demanda da instituição na pessoa da Coordenação Pedagógica. No entanto, o planejamento é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento do seu aluno, levando em consideração as suas peculiaridades e especificidade. (COLOMBER; CAMPS, 2002). E como afirma Solé (1998), no que se refere

ao ensino da leitura, é preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral deste artigo, analisar a mediação de leitura do educador que atua na EJA, com foco nas estratégias e recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes desta modalidade de ensino, foi possível verificar diferentes recursos para o ensino e aprendizagem da língua/leitura desde aqueles centrados na linguagem escrita até aqueles caracterizados pela linguagem não verbal ou por múltiplas linguagens, a exemplo, dos jogos. Quanto às estratégias, verificou-se o predomínio do reconhecimento das palavras e de seus significados, o que parece ter relação com a concepção de leitura assumida pela professora.

De acordo com a análise realizada, é possível inferir que a professora defende uma concepção de leitura baseada na perspectiva *bottom up*, ou seja, uma visão ascendente de leitura, com foco na decodificação. Dentro dessa lógica, como menciona Leffa (1996), a construção do significado do texto não envolve negociação entre o leitor, o texto e o conhecimento do leitor, do contrário, o significado é construído através do processo de extração.

Considera-se que o presente estudo traz contribuições para a reflexão do ensino da leitura, especificamente, na EJA, uma vez que possibilita aos professores refletirem e (re)pensarem as concepções e as estratégias de leitura, bem como sobre os recursos que possibilitam o desenvolvimento do aluno dessa modalidade em relação à essa atividade humana.

Esperamos que nossa pesquisa inspire outros estudos relacionados à temática e que os resultados obtidos sejam uma fonte para entender e refletir acerca da mediação de leitura. Nesse sentido, sugerimos que futuras pesquisas possam abordar o ensino da leitura na EJA em outros contextos de aprendizagem, a exemplo de outros módulos de ensino ou diferentes tipos de escola (particular e pública).

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson José. **O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista**. Uniletras: dezembro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro. **Aquisição da**

Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental.** Brasília: MEC/SFT, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

CHAGAS, Katilaine. **Aulas da EJA serão semipresenciais a partir de 2017.** Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/12/noticias/cidades/4007221-aulas-da-eja-serao-semipresenciais-a-partir-de-2017.html>. Acesso em: 28 Jan. 2017.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (Orgs). **Ensinar a ler ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura e questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROTTO, Cintia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária.** Álabe 4, diciembre 2011. Disponível em: [<http://www.ual.es/alabe>] Acesso em: 21 de março de 2017.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Via Litterarum, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social.** In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Tânia Mara Souza; SILVA, Hellen Tânia Rodrigues da Silva. **Educação de jovens e adultos – EJA: desafios e práticas pedagógicas**.2013.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL,2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.