



## **MEDIAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

### **MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)**

**Arani dos Santos Ferreira**<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

**Laudiceia de Barros Gomes**<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

**Sandra Patrícia Ataíde Ferreira**<sup>3</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

#### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a mediação de leitura do educador que atua na EJA, com foco nas estratégias e nos recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Para tal, foi realizado um estudo com uma turma da EJA, módulo 3, em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Recife. A pesquisa foi de caráter qualitativo e se desenvolveu por meio de observações e de 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 indicaram que os alunos são inseridos em várias práticas de leitura em sala de aula, todavia, embora a professora utilize 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, devido aos interesses da igreja católica de catequizar os primeiros habitantes.

---

<sup>1</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: aranisantos2010@hotmail.com

<sup>2</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: laudiceia.barros@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: tandaa@terra.com.br



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 dessa modalidade e 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, e isso deu espaço ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Depois do fim da ditadura militar, na década de 80 do Século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, houve transformações sociopolíticas no país, que garantiram o ensino fundamental obrigatório e público para as pessoas que não tiveram acesso à escola. Assim, iniciou uma luta para um futuro melhor e uma educação democrática.

Nesse contexto de transformação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve dois grandes avanços na perspectiva de melhorar a qualidade do 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) nº. 9.394/96, em seu Artigo 37, que reconhece a EJA como uma modalidade de ensino destinada aos que não tiveram acesso aos estudos no ensino fundamental e no médio na idade própria ou não o concluíram. Institui um trato didático-pedagógico diferenciado para esse público, que prevê, também, que a formação dos profissionais da Educação atenda às diversas modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, com suas especificidades e saberes docentes característicos.

O segundo grande avanço ocorreu no ano de 2000, quando foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000, em que se estabelecem Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, retoma-se a defesa do direito dos jovens e dos adultos a uma educação de boa qualidade, que redefiniu três funções educacionais para essa modalidade: (i) a reparadora, cujo objetivo é de restaurar o direito a uma escola de boa qualidade, uma instituição mais bem qualificada; (ii) a equalizadora, ligada aos desfavorecidos, ao acesso e à permanência dos alunos na escola, que devem receber, proporcionalmente, oportunidades e respaldos para restabelecer sua trajetória escolar; (iii) e a baseada na qualificação de vida para todos, com 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, essa modalidade de ensino continua marginalizada, com altos índices de evasão e material didático escasso ou infantilizado. Isso nos faz entender que é preciso criar políticas públicas com uma visão direcionada e consistente para a EJA, a qual representa uma dívida social do Estado com a população não escolarizada ou não letrada, pois a privação do acesso à educação formal caracteriza-se como a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea dos sujeitos.

A educação é um processo em que o indivíduo encontra sentido para tomar a história em suas próprias mãos e pode ou não mudar seu rumo. Durante esse processo, o educando tem a capacidade de aprender, de descobrir e de criar soluções e de encontrar caminhos para exercer uma atividade de leitura autônoma e independente. Porém, para isso, é preciso repensar o ensino da leitura, que não pode se limitar à decodificação de palavras, frases ou textos.

Portanto, neste trabalho, assume-se a noção de leitura como compreensão. 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 essa definição, é possível verificar alguns fatores importantes para a leitura, como, por exemplo, o leitor precisa examinar o texto do autor e ter um objetivo ou um motivo para ler e atribuir significado à leitura, e o processo de leitura sempre envolve a compreensão de um texto, seja ele verbal ou não verbal.

O interesse por fazer esta pesquisa surgiu da inquietação ao perceber, durante a vivência nas pesquisas e nas práticas pedagógicas (PPPs) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a necessidade de atuar nos processos de mediação de leitura nas turmas de EJA e de formar os educandos para lhes possibilitar aprender a ler e a precariedade dos recursos disponíveis nas escolas visitadas.

A partir dessas considerações, foi realizado um levantamento de artigos, dissertações e teses em sites de busca, como, por exemplo, Google Acadêmico, Capes e



SciELO. Foram encontrados diferentes estudos sobre mediação de leitura na EJA, entre eles, Práticas de Leitura na EJA e a apropriação desse bem cultural pelos estudantes (VÓVIO, 2007); As concepções de 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) e A prática de leitura e letramento na EJA (SANCEVERINO, 2016; COIMBRA, 2012). Não foram encontrados trabalhos que discutem sobre o processo de mediação docente e a aprendizagem de leitura, com foco nas estratégias de leitura utilizadas pelo educador no ensino de jovens e adultos.

Assim, é necessário desenvolver uma pesquisa que envolva a seguinte problemática: quais as estratégias e os recursos utilizados pelo educador para potencializar a mediação e a leitura proposta na EJA? Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo geral analisar a mediação de leitura do educador que atua na EJA, com foco nas estratégias e nos recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (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.

Este trabalho visa contribuir com os estudos sobre mediação de leitura na Educação de Jovens e Adultos e traz uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de leitura nessa modalidade de educação, no sentido de repensar as estratégias e os recursos no ensino da leitura.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a história e o desenvolvimento da educação de jovens e adultos ao longo dos séculos o conceito de leitura e a 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 passou 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 produzir e se comunicar com os portugueses. Já no Império, existiam algumas escolas noturnas. Na República, passaram a se fazer algumas campanhas curtas, que visavam incentivar parcerias da sociedade civil, o que demonstra o desinteresse do poder público para regularizar essa modalidade de ensino.

A alfabetização de adultos tem um caráter político que visa “corrigir e resolver” (MOURA, 2004) a situação de vulnerabilidade de jovens e de adultos, com o objetivo primeiro de lhes proporcionar ensino e aprendizagem. A educação vai acompanhando o passar das décadas e passa a ser mais exigente em relação aos padrões e às normas que devem ser seguidos pelas instituições de ensino. 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, boa vontade e intuição”.

Com o processo de urbanização e a chegada das indústrias, na década de 30 do Século XX, as pessoas começaram a procurar escolas cujo ensino fosse voltado para alfabetizar 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 e ampliar as estruturas da formação profissional, promover a cultura e a 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, e as iniciativas nesse período, não passaram de tentativas e se limitaram a reflexões e a discussões sobre educação (MOURA, 2004).

Em 1945, o Brasil viveu uma efervescência política de redemocratização, paralelamente ao final da Segunda Guerra Mundial, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava sobre a integração dos povos, objetivando a paz e a democracia de forma emergencial (MOURA; SILVA, 2013). Nesse contexto, a educação dos adultos passou a ser ressaltada na preocupação geral com a educação elementar comum. Naquele período, era preciso aumentar as bases eleitorais de estruturação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e incentivar a produção.

Foi nesse período em que a educação de adultos tomou forma, em uma campanha nacional de massa, que definiu sua identidade. Dentre os acontecimentos nesse período, ressaltam-se a Campanha de Educação de Adultos, cuja pretensão era de alfabetizar em três meses, inicialmente, e de reduzir o curso primário a dois períodos de sete meses, seguindo-se de uma etapa denominada de 'Ação em profundidade', direcionada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (MOURA; SILVA, 2013). Mesmo tendo conseguido resultados significativos nos dois primeiros anos e se estendido 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. Paulo Freire, que não era envolvido com a alfabetização de adultos, surgiu liderando um grupo de professores. Nesse congresso, foram retomadas as reflexões sobre políticas de alfabetização de adultos e as preocupações com as práticas pedagógicas; discutiu-se sobre 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 para os grupos progressistas que passaram 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, o método de Freire foi proibido, e a educação de adultos foi “esquecida” pelo MEC. Foi necessária uma intervenção da UNESCO, que fez um apelo para que fossem realizados projetos de alfabetização. Com o intuito de oferecer uma educação voltada para a alfabetização, surgiram campanhas como a Cruzada ABC, que foi criada em Recife com recursos do governo americano, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e continua o Sistema de Ensino Supletivo. Todos esses projetos que surgiram nesse período tinham como objetivo ensinar a escrever e a ler, porém não os índices de analfabetismo do país não diminuíram, porque 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 surgiram 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, houve muitas contribuições por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Vygotsky, no campo de estudo da alfabetização e de procedimentos metodológicos em que se mostravam outras estratégias para se conseguir uma alfabetização mais sólida. Mas, apesar das muitas contribuições, no Brasil, ainda existem muitos conflitos sobre a alfabetização de adultos. Na política, a Constituição de 1988 garantiu a obrigatoriedade do ensino básico para jovens e adultos além de outros avanços. Na década de 90, o Governo Federal não contribuiu com a EJA e deixou a responsabilidade de ensinar a esses alunos com os estados e os municípios (MOURA;



SILVA, 2013).

Em 2017, o governo fez uma nova mudança na Educação de Jovens e Adultos e passou a oferecer aos estudantes do ensino fundamental e do 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, “na EJA, a maioria é de trabalhadores. O índice de presença é muito pequeno na segunda e na sexta-feira”. E reconhece: “A forma como ofertamos a EJA hoje não atende aos alunos e nem tem eficácia”. Nesse caso, a proposta é de que os alunos produzam trabalhos para apresentar aos professores como uma forma de compensar os dias sem aula.

O secretário de Estado da Educação, Haroldo Rocha, revela, em sua fala, que a história da Educação de Jovens e Adultos passará por mais transformações em busca de um ensino de boa qualidade, para favorecer o cidadão a se apropriar do conhecimento e do sentimento de integralização no universo social. Como nos anos decorridos, a Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando vários desafios para se manter, que começam com o desejo de que os indivíduos busquem as escolas e permaneçam nelas, dando continuidade à busca do conhecimento proposto, do grau de escolaridade necessário para o mercado do trabalho e para o resgate da autoestima e 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, porquanto contribui para que o sujeito atue em diferentes contextos.

## **2.2. Aprendizagens da leitura e mediação docente**

Ao se falar sobre ensino e aprendizagem da leitura, deve-se 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, afirma-se que o sujeito é dono da própria palavra, ou seja, o que prevalece é sua consciência individual. 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, e o sujeito tem a ilusão de que ele é a origem do enunciado (KOCH, 2002). Por fim, a língua é



concebida como interação, em que o sujeito tem um caráter ativo, e 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.)

É nos processos interativos que se constituem 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 de novos sentidos. O sujeito tem acesso à linguagem antes mesmo de aprender a falar, no contexto social em que envolvem suas crenças, regras e valores. Assim, vai conhecendo sua cultura (BORGES, SALOMÃO, 2003). A língua e os sujeitos envolvidos por ela têm um novo modo de ser concebido 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 na família e na comunidade. As aulas de língua portuguesa visam dar continuidade ao conhecimento do uso social da linguagem, iniciada no convívio público do aluno. Assim, é sugerido que o aprendizado da língua aconteça por meio de situações significativas para que os alunos interajam uns com os outros e trabalhem com a língua, analisando como funciona e 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 codificar e algumas ideias prévias do que se pretende ler. Solé (1998) afirma que o processo de leitura se dá por meio da interação entre o leitor e o texto, em que o leitor tenta satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] aos objetivos que guiam sua leitura.

Existem diferentes modelos de leitura: o modelo hierárquico ascendente – *bottom up*; o descendente – *top down*; e o interativo, assumido neste trabalho. Segundo



o *bottom up*, 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, pronúncia 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, são necessários conhecimentos prévios que vão além do texto que se pretende 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 [...]

Assim, o processo de leitura não é uma atividade de precisão ou de cálculo. Para compreender a leitura, é preciso fazer algumas atividades, como: selecionar, reordenar e reconstruir. Isso significa que o leitor deve conhecer os meios para obter a informação desejada. O não leitor não compreende a leitura diretamente porque não usa as estratégias necessárias e acaba sendo obrigado a transformar o texto em uma mensagem decodificada, o que torna a leitura uma atividade difícil e muito demorada.

Para se compreender um texto, é necessário desenvolver capacidades conjuntas do processo ascendente e descendente de leitura e incorporar a leitura como um processo interativo, recorrendo ao conhecimento prévio, às expectativas, ao contexto, entre outros, e incorporar noções de reconhecimento de característica rápida de letras e palavras. Segundo Colomer e Camps (2002), na escola, a leitura 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 com pequenos fragmentos de texto ou as letras isoladamente ou, até mesmo, a leitura em voz alta para corrigir o contexto. Essas práticas educativas são consequências que continuaram 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 de raciocínio, em que o leitor dá sentido ao texto, constrói sua própria interpretação e raciocina 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 esse conhecimento que nos dá a possibilidade de formar, elaborar e modificar a informação que recebemos.

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, onde, diariamente, o indivíduo é desafiado, em situações diversas, a usar sua capacidade de ler não apenas textos escritos e, sobretudo, a compreender o mundo que o cerca, ler a própria vida e ser sua protagonista.

Os autores Albuquerque, Morais e Leal (2010) referem que, em países subdesenvolvidos, as pessoas não conseguem fazer atividades de leitura e de escrita em seu cotidiano, como, por exemplo, ao preencher um simples formulário. Geralmente elas foram para a escola, mas não aprenderam a ler e a escrever de forma autônoma. São as chamadas “analfabetas funcionais”.

Segundo Marcuschi (1988), a leitura é um tema complexo e, para compreendê-la, são necessários 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 alunos são forçados a aprender a ler textos que, na maioria das vezes, não são escolhidos por eles ou pelo professor e, em outro extremo, não têm nenhum conhecimento sobre eles e não os relacionam com os próprios conhecimentos. A leitura precisa ser reconhecida pelo leitor como uma prática de inserção social situada em contextos históricos e culturais. Essa é 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 e descobrir ativamente os objetos do mundo, a linguagem a que são expostos (BRASIL, 1998). Trata-se de oferecer ao aluno possibilidades de aprender, de ampliar seu conhecimento e de familiarizá-lo com expressões culturais e científicas de maneira progressiva, em convívio com práticas sociais de leitura e de escrita.

Na visão interacionista, o leitor é um sujeito ativo, por conseguir confrontar os dados do texto com seu conhecimento prévio. Porém não se trata simplesmente de atribuir significado, mas de oferecer sentidos na interação com o texto. Além disso, a concepção de leitura tem fundamentos na Psicologia cognitiva, na Psicolinguística e na Sociolinguística. Na definição de leitura oferecida pela PCNs, é possível encontrar essas semelhanças entre os fundamentos da leitura citados acima. A leitura é o processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreender e de interpretar textos, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto e sobre o autor e de tudo o que se



sabe sobre linguagem (BRASIL, 1998, p.69).

Há uma preocupação nítida nos PCNs com o ensino de literatura, que visa não só à transmissão da informação, mas também ao 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 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

[...] é 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)

Pode-se dizer que o leitor interage com o texto em uma atividade que requer o uso de estratégias de leitura, para cujo desenvolvimento é necessário, especificamente, colocar em ordem as atividades que irá fazer e estabelecer procedimentos para concluir uma meta. Nesse caso, usa seu pensamento estratégico para poder avançar em cada uma das etapas e alcançar 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 e os procedimentos são utilizados para regular as atividades e 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: autodireção – 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 essa 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 pode ser dividido nas seguintes fases:

1. A de formulação de hipóteses - Quando o leitor se propõe a ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais ativam alguns de seus segmentos de conhecimentos e o levam a antecipar aspecto do conteúdo. Suas hipóteses estabelecem expectativas em todos os níveis do texto e são formuladas como suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para os quais o leitor espera encontrar resposta se continuar lendo.
2. A de verificação das hipóteses realizadas - O que o leitor antecipou deve ser confirmado no texto mediante os indícios gráficos. Inclusive as inferências têm de ser confirmadas, já que ele 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, buscará indícios em todos os níveis de processamento, de modo a comprovar a certeza de sua previsão.
3. A de integração da informação e do 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 como 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 de leitura significa criar procedimentos para ajudar em situações de leitura e garantir que os alunos leitores aprendam a usar sua capacidade. Para isso, o professor exerce 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 ‘andaimas’, 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 devem mostrar que este vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, devem criar situações interessantes. (SMITH, 1989, p. 246-247)

Ao ler, o aprendiz assume um risco de cometer erros e de criar dificuldades para compreender o que está lendo. Cabe ao professor auxiliar em questões específicas dando assistência ao indivíduo para que ele desenvolva sua confiança. Não existem matérias ou procedimentos que garantam a total compreensão da leitura, por isso os professores precisam entender os fatores que tornam a leitura difícil e potencializar o processo dessa aprendizagem.

Uma das consequências da aprendizagem da leitura envolve 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 com desafios, levando em consideração textos não conhecidos, mas que tenham certa familiaridade com o leitor e possam explicar, de forma sistemática, os termos mais complexos. Para alguns indivíduos, a escolarização é a possibilidade de ampliar suas experiências sobre o mundo e tudo o que os cerca. Para isso, é imprescindível que a escola favoreça a



ativação de conhecimentos prévios com atividades de leitura e dê aos seus alunos a oportunidade de representar a língua oral e a escrita.

No âmbito escolar, o objetivo do ensino de leitura é de que os alunos se familiarizem com o mundo da escrita, por isso é importante intensificar as atividades com textos escritos e preservar o sentido da leitura na sociedade (COLOMBER; CAMPS, 2002). Para isso, é necessário ler diversos gêneros textuais, como letreiros, anúncios e livros, e fazer parte de lugares em que ocorre a leitura, como as bibliotecas, por exemplo.

Existem práticas de leitura que são mais motivadoras do que outras, mas isso depende da necessidade e da criatividade de cada professor. Colomber e Camps (2002) asseveram que seria mais produtivo que a escola dedicasse grande parte do tempo para oralizar os textos, discutir e comentar o que e como foi lido e o que se aprendeu. Para isso, os profissionais da área devem estimular seus alunos a lerem de forma mais autônoma e a interpretar à sua maneira, ao invés de ler em voz alta só para mostrar aos outros que leem.

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

### 3. METODOLOGIA

Neste estudo, foi empregada uma abordagem qualitativa, com o propósito de analisar a mediação de leitura de uma educadora atuante na EJA, com foco nas estratégias e nos recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Minayo (2009, p.21) afirma que

[...] 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, 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.

Assim, 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 Educação de Jovens e Adultos e a educadora da turma de uma escola municipal, localizada na região metropolitana de Recife.

A turma escolhida para ser observada tem nove alunos, com idades de 15 a 72 anos – um autista e dois com baixa visão, matriculados no Módulo 3 da EJA (correspondente ao 4º ano do ensino fundamental). Porém a frequência diária varia de seis a sete alunos. Embora haja diferença de idades, os alunos interagem e dialogam 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, exerce a função de assistente de direção nessa escola, no período da tarde, e à noite, leciona na Educação de Jovens e Adultos, há, pelo menos, 20 anos.

### **3.2. Procedimento de construção dos dados**

Para analisar as concepções de leitura, os recursos e as estratégias utilizadas pela professora no ensino e na 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, com o objetivo de identificar os recursos e as estratégias utilizados pela professora para promover o ensino e a aprendizagem da leitura, com foco em suas ações. As observações foram encerradas quando foram saturados as estratégias e os recursos utilizados pela professora na mediação da aprendizagem de leitura dos alunos.



Procedeu-se a oito observações, todas durante as aulas de Língua Portuguesa, geralmente nas segundas e nas quartas-feiras. As aulas começavam pontualmente às 19 horas e terminavam antes das 21h30min.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora. Esse tipo de entrevista apresenta tópicos ou perguntas que não seguem uma ordem pré-estabelecida, para que o pesquisador seja mais flexível com o entrevistado na interação com ele. Kauark (2010, p.64) enuncia que, “[...] 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”.

O objetivo das entrevistas foi o de verificar as concepções de leitura da educadora, as estratégias e os recursos de leitura utilizados com os alunos da EJA para facilitar a aprendizagem. Foram realizadas individualmente, Depois de feitas todas as observações em sala de aula, foram feitas em outro turno, para não prejudicar o andamento das aulas noturnas, e duraram 19 minutos. 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 é um

[...] conjunto de técnicas e análise das comunicações que visam 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) dessas mensagens.

Essa técnica é composta de quatro etapas, a saber: organização do material coletado, leituras flutuantes, exploração do material e tratamento dos resultados. Segundo Bardin (1977, p. 96), as leituras flutuantes das informações, que obtidas através das entrevistas e das observações, “[...] consistem 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, a fim de elaborar os pré-indicadores e apontar os resultados. A fase mais longa é o processo de análise - a fase em que se explora o material obtido, em que será necessário estabelecer regras previamente formuladas para codificar os resultados. Nessa etapa, também chamada de categorização, os elementos são isolados ou repartidos para organizar as mensagens.

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

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

##### **4.1. Contexto da pesquisa**

A escola escolhida para se observar o processo de leitura localiza-se na região metropolitana de Recife. Existe há dezesseis anos e, nado nos últimos quatro anos, vem funcionando em um anexo localizado no mesmo bairro da escola central. O anexo é composto de sete salas de aula, quatro sanitários (dois femininos e dois masculinos), sala pedagógica (de reunião dos professores), sala de tecnologia, secretária, direção, cozinha, almoxarifado, dispensa para guardar o material de limpeza e 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 duas turmas para cada ano - do 1º ano ao 5º ano, mais uma turma de correção de fluxo (Se Liga), que atende aos alunos com necessidade de alfabetização até o 5º ano. À tarde, o funcionamento é das 13h30min às 18h00min, com uma turma de Educação Infantil do grupo V, uma turma para cada ano e uma de correção de fluxo (Acelera), que 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 uma turma do modulo III da EJA. O quadro de docentes é composto de 12 professoras efetivas, e duas de contrato por tempo determinado (CTDs).



#### 4.2. Situação de observações e entrevista

Partindo do pressuposto de uma análise temática, com base na entrevista realizada com a docente e nas observações realizadas em 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 entrevistada e das situações observadas na sala de aula, foi possível perceber diferentes recursos disponíveis na escola e na sala de aula para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem da leitura dos alunos da EJA. Os recursos observados foram classificados em três grupos: gêneros textuais (jornal, cordel, por exemplo), material instrucional específico (livros didáticos e paradidáticos) e produtos pedagógicos (tablet e lego)<sup>3</sup>.

No que se refere ao uso dos gêneros textuais, a professora afirmou que os utiliza com frequência, principalmente os jornalísticos, porque proporcionam o contato dos alunos 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. Aí 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 que só foram usados os gêneros informativo e literário. Nas situações de uso desses gêneros, a professora, em geral, faz a leitura em voz alta, enquanto os alunos a acompanham em seus respectivos livros. Nessa ocasião, o objetivo da professora foi o de explicar o 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

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



linguagem para que possa atribuir sentido a sua leitura. Assim, o significado que é dado à linguagem não podem 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 ajuda os alunos a compreenderem bem mais a linguagem e a se familiarizarem com os gêneros textuais, além de ampliar suas possibilidades de leitura. Afinal, quanto mais o indivíduo lê, mais terá possibilidades de desenvolver sua capacidade de solucionar problemas, de interpretar textos e de ampliar seus conhecimentos prévios.

Além dos textos jornalísticos, foi percebido, em algumas aulas, o uso de gêneros literários como folhetos de cordel no suporte do livro didático. Ao questionar a docente sobre sua escolha para trabalhar o cordel em sala de aula, ela respondeu:

“[...] 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 produzido 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 proposta de trabalho com esse último gênero. Assim, 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 livro didático, percebeu-se que é utilizado com frequência em sala de aula, quando comparado com os outros recursos, que é reconhecido pela docente como um material de boa qualidade, especialmente porque é adequado para o 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, para 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, caracterizam-se como o principal material escrito de estudantes de escola pública.

Segundo referiu a professora, além dos recursos impressos, usa produtos pedagógicos, como o lego e o *tablet*. Na situação de uso de *tablet*, percebeu-se que a mediação se restringiu 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 houve mediação do ensino da leitura com esse recurso.

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

“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, é para o processo de alfabetização, para a apropriação do sistema, talvez porque ainda perceba que essa seja a necessidade da turma em que atua ou porque pense que, embora os alunos tenham alcançado o nível alfabético, ainda precisam desenvolver a autonomia no uso da linguagem. Segundo Smith (1989), os materiais pedagógicos utilizam programas e estratégias que podem fazer sucesso na alfabetização. Esses programas também podem dar uma ideia falsa de finalidades e potencialidades da alfabetização.

Quando questionada sobre os motivos por que usa recursos diversos, a docente falou:

“[...] 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 mostra a fala da professora, a variedade de recursos tem um objetivo cognitivo, no sentido de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, e afetivo e social, pois acredita que, com o uso variado desses recursos, poderá desenvolver a autoestima dos seus alunos e, conseqüentemente, 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, segundo os dados mais recentes da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC).

Ao se verificar a variedade de recursos que a professora usa, com objetivo cognitivo ou socioafetivos, é relevante também refletir sobre as estratégias que utiliza com o objetivo específico de que os alunos da EJA se apropriem da leitura, como se pretende na temática que 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, ela enfatizou:



“[...] eu tanto faço leitura 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 visa favorecer o desenvolvimento da decodificação de leitura por parte de alguns alunos que observa como tendo dificuldades 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 de dialogar sobre o texto proposto para a leitura (COLOMBER; CAMPS, 2002).

Quando questionada sobre os objetivos e as estratégias de leitura na situação de ensino e de aprendizagem mediada pelo *tablet*, em uma das aulas observadas, a professora declarou: “[...] *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 a aprendizagem de elementos gramaticais e ortográficos na situação do uso do *tablet* em sala de aula, que 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*, o que era feito 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, não houve momentos de diálogo sobre o texto, deixando-se à margem a busca por compreendê-lo, o que poderia acontecer por meio das colocações, da exploração das dúvidas e da própria significação do texto por parte dos alunos. Isso também foi evidenciado na mediação do gênero cordel, no suporte livro didático, como acentuado na temática sobre o uso dos recursos. No entanto, de acordo com a professora, ao utilizá-lo, ela tem o objetivo de

[...] valorizar também a cultura regional. 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 constatada situação de exploração dos conhecimentos dos alunos em diálogo com o cordel, a professora demonstra a preocupação de pensar em adequar as situações didáticas e pedagógicas ao público do EJA e de compreender a leitura como uma experiência social e cultural com a palavra (COLOMBER; CAMPS, 2002). Percebe-se, então, a importância de um planejamento que possa se ajustar às necessidades do conteúdo que se pretende trabalhar, objetivando a compreensão e a aprendizagem dos alunos da EJA.

Tomando-se o discurso da professora e as observações realizadas em sala de aula, constatou-se que ela usa as 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 continuar com sua fala sobre o uso do *tablet*, a professora ressalta que os jogos inseridos são importantes e colaboram com a aprendizagem. Também se preocupa 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, apesar de os jogos inseridos no dispositivo serem criativos, são direcionados à alfabetização do público infantil. Também foi possível constatar que, durante o uso dos *tablets*, não houve estratégias explicitamente voltadas para a leitura. Então, quando questionada sobre com que frequência e como é a realização do planejamento da EJA, a professora respondeu: *“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, a professora assumiu que sua turma tem a necessidade de desenvolver a capacidade de decodificar e que o planejamento não é fundamentado na avaliação constante da turma, talvez, assumido como uma ação burocrática, para responder a uma demanda da instituição na pessoa da Coordenação Pedagógica. No entanto, no planejamento, o professor pode encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento do seu aluno, levando em consideração suas peculiaridades (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 lidarem com as tarefas de leitura em 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 nos recursos utilizados para promover a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino - foi possível verificar diferentes recursos para o ensino e a aprendizagem da língua/leitura, desde os centrados na linguagem escrita até os caracterizados pela linguagem não verbal ou por múltiplas linguagens, como os jogos, por exemplo. Quanto às estratégias, os resultados apontaram que predominou o 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), o significado do texto não é construído por meio da negociação entre o leitor, seu conhecimento e o texto, mas do processo de extração.

Considera-se que este estudo trouxe contribuições para que se possa refletir sobre o ensino da leitura, especificamente, na EJA, porquanto possibilita aos professores refletirem e (re)pensarem sobre as concepções e as estratégias de leitura e sobre os recursos que possibilitam o desenvolvimento do aluno dessa modalidade em relação a essa atividade humana.



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

### RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la mediación de lectura del educador que actúa en la EJA, con foco en las estrategias y recursos utilizados para promover el aprendizaje de los estudiantes de esta modalidad de enseñanza. Para ello, se realizó un estudio en una clase de EJA, módulo 3, en una escuela municipal ubicada en la región metropolitana de Recife. La investigación fue de carácter cualitativo y se desarrolló por medio de observaciones y la encuesta semiestructurada. El análisis de los datos se basó en la perspectiva temática de Bardín. Para orientar la organización de los resultados se elaboraron dos temáticas: el uso de distintos recursos en el aprendizaje de la lectura; estrategias y concepción docente para la enseñanza de la lectura. Los resultados apuntan que hay inserción de los alumnos en varias prácticas de lectura en el aula, sin embargo, los resultados demuestran también, que aunque la profesora utiliza diferentes recursos, sus estrategias están direccionadas a una enseñanza de la lectura fundamentada en la perspectiva de la decodificación.

**Palabras clave:** Enseñanza; Educación de Jóvenes y Adultos; Mediación docente.

### 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, Nádia 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*: nº 9394/96. 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](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, Cíntia 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, Tânia 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.