

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA — ESPANHOL**

LUZIANA DE MAGALHÃES CATTI PRETA

**LEITURA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

NITERÓI

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUZIANA DE MAGALHÃES CATTÀ PRETA

**LEITURA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Subárea: Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira/Espanhol, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett

Niterói

2008

LUZIANA DE MAGALHÃES CATTI PRETA

**LEITURA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aprovada em de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Terezinha Bittencourt
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Cristina Vergnano Junger
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Niterói
2008**

Às três pessoas que me acompanharam ao longo desta jornada: à minha mãe, Joana, a meu marido, Marcelo e à minha filha, Juliana.

IN MEMORIAM

A meu pai, Bely Catta Preta, grande contador de “causos”, despertando em mim o gosto pela leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de poder realizar mais este objetivo em minha vida.

À minha mãe, pela ajuda de sempre e pelo apoio incondicional a todos os meus sonhos e projetos.

A meu marido, pelo companheirismo, dedicação e paciência, encorajando-me sempre na realização de meus sonhos.

À minha filha, meu maior orgulho, por dar um sentido mais amplo a tudo que faço.

À Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett, minha orientadora, pela amizade e carinho que me demonstrou durante esta jornada, pela oportunidade de conhecer novas leituras e pela confiança que demonstrou em meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Cristina Junger, pelas dicas de leitura e pelo aprendizado que venho construindo sobre o tema.

À Prof.^a Dr.^a Terezinha Bittencourt, pela lembrança que tive da época em que ministrava aulas em língua materna, também fontes de referências para esta investigação.

À equipe da SME que gentilmente me cedeu o material sobre a estruturação do PEJA.

A toda minha família e aos amigos que, em algum momento, me incentivaram a seguir em frente.

Aos amigos de trabalho que me ajudaram com empréstimo de materiais e referências bibliográficas.

Aos meus alunos, não só aos que participaram desta pesquisa, mas a todos aqueles que, de certa forma, contribuíram para o nascimento deste trabalho.

Certeza

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que

Estamos sempre começando...

A certeza de que

Precisamos continuar

A certeza de que

Seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos...

Fazer da interrupção,

Um caminho novo...

Da queda,

Um passo de dança...

Do medo,

Uma escada...

Do sonho,

Uma ponte...

Da procura,

Um encontro...

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho está situado na área de Estudos da Linguagem — Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira — e busca discutir o papel da compreensão leitora nas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espanhol como língua estrangeira (E/LE). Para tanto, segue a linha sociointeracional como justificativa para se conseguir um melhor desempenho dos alunos no que se refere ao ensino/aprendizagem desta disciplina, com a finalidade de convertê-los em leitores autônomos e críticos. Para atingir o objetivo que norteou esta dissertação, valemos da pesquisa qualitativa — estudo de caso. Levantamos a investigação a partir de dois pontos centrais: (1) elaboração de atividades de compreensão leitora, seguindo o modelo sociointeracional; e (2) aplicação das atividades elaboradas com os respectivos alunos-participantes. Procedemos a uma análise dos documentos que tratam da EJA e fomos investigar que características possuem os alunos que procuram esta modalidade de ensino. De igual maneira, buscamos conferir, especificamente, a concepção de leitura com a qual queríamos trabalhar, assim como justificamos a necessidade de se fazer este trabalho nas turmas da EJA. No grupo investigado, constatamos que as atividades de compreensão leitora elaboradas sob esta perspectiva e o “construir coletivamente” trouxeram satisfação e entusiasmo aos envolvidos no processo, fator que colaborou para que houvesse uma interação autor-texto-leitor, contribuindo para que os alunos se engajassem de forma mais eficaz nas aulas e se tornassem leitores mais críticos e autônomos. Além disso, verificamos que se faz indispensável a organização de materiais didáticos específicos para esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Jovens e Adultos, Compreensão Leitora e Língua Estrangeira.

RESUMEN

Este trabajo se ubica en el área de los Estudios del Lenguaje —Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua Extranjera— y busca discutir el papel de la comprensión lectora en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE). Para tanto, sigue la línea sociointeraccional como justificativa para lograr un mejor desarrollo de los alumnos en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de esta asignatura, con la finalidad de convertirlos en lectores autónomos y críticos. Para attingir el objetivo que orientó este trabajo, nos valemos de la investigación cualitativa —estudio de caso. Levantamos la investigación a partir de dos ejes: (1) elaboración de actividades de comprensión lectora, bajo el modelo sociointeraccional; y (2) aplicación de las actividades elaboradas en los respectivos alumnos-participantes. Procedimos a un análisis de los documentos que tratan de la EJA, enseguida fuimos a investigar que características poseen los alumnos que buscan esta particularidad de enseñanza. De igual manera, buscamos conferir, específicamente, la concepción de lectura con la cual queríamos trabajar, así como justificamos la necesidad de hacer este trabajo en las clases de la EJA. En el grupo investigado, constatamos que las actividades de comprensión lectora, elaboradas bajo esta perspectiva y el “construir colectivamente” trajeron satisfacción y entusiasmo a los involucrados en el proceso, hecho que colaboró para que hubiera una interacción autor-texto-lector, contribuyendo también para que los alumnos se comprometieran de forma más eficaz con las clases y se convirtieran en lectores más críticos y autónomos. Además, verificamos que se hace indispensable la elaboración de materiales didácticos específicos para esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de Jóvenes y Adultos, Comprensión Lectora y Lengua Extranjera.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Estruturação dos componentes curriculares	28
QUADRO 2 — Subdivisão do PEJA.....	30

LISTA DE SIGLAS

AD	ANÁLISE DO DISCURSO
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E/LE	ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LA	LINGÜÍSTICA APLICADA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MOBRAL	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
PEJ	PROJETO DE EDUCAÇÃO JUVENIL
PEJA	PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CIEP	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFLETINDO SOBRE A EJA	17
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ALUNO DA EJA	22
2.2 ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DO PEJA	25
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1 LINGUAGEM E IDENTIDADE	33
3.2 REFLETINDO SOBRE LEITURA	44
4. DA TEORIA À PRÁTICA: DO TEXTO AO CONTEXTO DA SALA DE AULA	56
4.1 AFINAL, POR QUE TRABALHAR LEITURA NA EJA?	61
4.2 A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA DA EJA	64
5. OS PASSOS METODOLÓGICOS	68
5.1 A CARACTERÍSTICA DA PESQUISA	68
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	70
6. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	72
6.1 ELABORAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	72
6.2 SUJEITOS EM INTERAÇÃO	90
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	107

1. INTRODUÇÃO

“Se ler livros geralmente se aprende na escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do vô das arribações que indicam a seca, independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.”

(Marisa Lajolo)

A educação, elemento indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, se impõe cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos (BRASIL, 2000a). Segundo Gadotti (2003, p. 11), “existem educações, como existem múltiplas formas de comunicação. Elas não têm um fim em si mesmas. Como instrumento, como meio nascem das necessidades humanas”.

Nesta linha, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) também mostra um novo caminho na ampliação de conhecimento para pessoas, de todas as idades, que não puderam estar na escola no tempo adequado. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a outras formas de cultura. Soares (2002, p. 40) assevera que “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações”.

Desta forma, os professores passaram a receber, nesta modalidade de ensino específica, alunos de diversas idades, com experiências de vida diferentes, com dificuldades particulares, e até mesmo com leituras de mundo distantes. Como fazer, então, para conseguir desenvolver um bom trabalho em um grupo tão heterogêneo? E, partindo deste princípio, onde entraria o ensino de espanhol nesta modalidade de ensino?

Atualmente, vem-se construindo uma concepção que se afasta da idéia de que aprender uma língua estrangeira (doravante LE) é garantir aos indivíduos o êxito profissional. A LE cumpre, na sociedade contemporânea, uma função social e, praticamente, quase todos os que estão inseridos em um ambiente escolar passam pela experiência de estudá-la.

De igual maneira, percebemos transformações na sociedade e nos damos conta de que a escola se faz necessária para muitos que, por alguma razão, tiveram que abandoná-la em algum momento de suas vidas, seja por necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, seja por problemas pessoais ou, ainda, por falta de interesse. O fato é que este retorno à escola se fez indispensável para que pudessem manter-se no emprego, atualizar-se ou até mesmo para que não perdessem a expectativa de conseguir trabalho.

Pensando neste público específico e na adequação do espanhol como língua estrangeira, a presente dissertação tem como objetivo discutir o papel da compreensão leitora em espanhol nas turmas de Língua Estrangeira/Espanhol na EJA, na qual serão levadas em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (BRASIL, 1998b), documento produzido pelo MEC com bases sociointeracionais, a Multieducação² (RIO DE JANEIRO, 1996) e a Multieducação e EJA³ (RIO DE JANEIRO, 2007a), ambos os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que também ratificam a necessidade de se trabalhar com os temas transversais e a interdisciplinaridade.

Estes documentos contêm as diretrizes básicas para as mudanças curriculares, introduzem temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e temas locais, ressaltando que se deve tomar o cuidado de observá-los como uma nova forma de considerar os conteúdos, e não como assunto a ser tratado paralelamente aos mesmos (KLEIMAN; MORAES, 2006). É importante que a escola trabalhe com estes temas, pois, como afirma Moita Lopes (2003, p. 15), no nosso cotidiano “há um questionamento constante dos modos de viver que têm afetado a compreensão de quem somos na vida social contemporânea” e a escola exerce desempenho essencial na construção identitária de seus alunos.

¹ Os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

² A Multieducação foi elaborada com o objetivo de discutir a cidadania brasileira a partir do papel da escola pública brasileira, concebendo-a em sua realidade econômica, política e social. Foi construída coletivamente pelas equipes das diferentes instâncias que compõem a SME. Durante o processo de construção, estabeleceu-se um diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação e os professores da rede municipal de ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação. Neste diálogo, críticas e propostas foram sendo incorporadas à proposta original.

³ A Multieducação e EJA, documento também elaborado coletivamente por professores que atuam no PEJA das escolas municipais do Rio de Janeiro em consonância com a SME, foi construída a partir da necessidade de se discutir a presença da LE nesta modalidade de ensino específica.

Além de orientar-nos pelas políticas lingüísticas e educacionais em que se sustentam estes documentos, nos baseamos também em teóricos que discorrem sobre leitura interativa, além de considerar argumentos da base enunciativa do discurso, embora esta não tenha a leitura como foco central de estudo.

Cabe ressaltar que não se trata de defender e assumir como postura de trabalho uma única corrente teórica, mas de ajudar o aluno a refletir melhor na hora de construir o sentido de sua leitura, a fim de torná-lo um leitor autônomo. Portanto, no desenvolvimento das atividades, podemos tomar como base o enfoque sociointeracional e/ou o ponto de vista da análise do discurso.

Esta pesquisa partiu da necessidade de fomentar neste aluno, jovem e adulto, o gosto e a atenção pela leitura, e também da tentativa de ajudá-lo a reintegrar-se em seu contexto escolar, de forma que possa se sentir mais motivado durante as aulas e consiga terminar esta etapa dos estudos.

Acreditamos que um dos motivos dessa resistência à aprendizagem de uma LE esteja relacionado aos conteúdos ministrados nestas aulas, que podem estar distantes da realidade destes alunos. Daí acreditarmos em um material próprio para a EJA, onde os conteúdos estejam também envolvidos com temas que abordem situações ligadas a esta realidade de ensino para que, a partir deste ponto, possam inserir novos conteúdos e novas maneiras de olhar a aprendizagem. A seleção adequada de textos com propostas de atividades de leitura pode ajudá-los nesta tarefa e a língua estrangeira oferece uma grande oportunidade de caminhar ao lado dos eixos temáticos inseridos na grade curricular.

Além disso, apostamos que trabalhando com textos que abordem situações reais para este grupo de alunos, que os ajudem a ponderar sobre suas próprias vidas, podemos levá-los a refletir não só sobre a cultura do outro, como também sobre sua própria cultura. A leitura, neste caso, pode servir como linha condutora para que o aluno possa tornar-se um leitor crítico e independente.

De igual maneira, as metas do ensino/aprendizagem de E/LE estão orientados para o desenvolvimento da habilidade leitora, conforme observamos nos PCN (BRASIL, 1998b), na Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e na Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a). A leitura, nesse caso, parece ser a destreza apontada como aquela que exerce papel essencial no aprendizado de diversas disciplinas, pois, quando o professor valoriza o ensino de vários procedimentos de leitura, o aluno pode obter um melhor desempenho tanto no

âmbito escolar como no pessoal. Portanto, a leitura, por um lado, atende às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode utilizar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998b). Neste sentido, entendemos que o processo de letramento é um comprometimento de professores de todas as áreas (KLEIMAN; MORAES, 2006) e não apenas dos professores de língua materna, como comumente costumamos ouvir em nossas escolas.

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que haja uma coerência entre a fundamentação teórica do professor e as atividades de leitura propostas para a sala de aula. Assim, acreditamos que os professores tenham mais êxito na tarefa de oferecer oportunidades que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora à medida que incluam conhecimentos teóricos sobre os aspectos envolvidos nesse processo (FREIRE, 2007, KLEIMAN, 2002a, KLEIMAN; MORAES, 2006).

Por outro lado, sobretudo no que se refere à EJA, quase não existem materiais didáticos sobre o ensino de E/LE ou trabalhos de pesquisa sobre experiências de desenvolvimento da compreensão de textos escritos segundo uma abordagem metodológica adequada. Mais raros ainda são os casos de estudos sobre a habilidade leitora em LE, a partir de fundamentos teóricos que compõem essa questão. Sempre que vemos trabalhos específicos sobre a EJA, esses se referem à fase inicial do letramento, esquecendo-se de que esta modalidade de ensino não termina na primeira fase do Ensino Fundamental.

Podemos constatar tal fato, observando os programas de televisão voltados para a EJA, como o Telecurso, por exemplo, onde a língua espanhola sequer é mencionada, no entanto existe enquanto disciplina a ser realizada para a conclusão do Ensino Médio, como ocorre nos vestibulares. De igual maneira, verifica-se que, nas escolas públicas e também nas particulares que trabalham com a EJA, os professores se sentem perdidos quanto ao conteúdo a ministrar, acabando por reproduzir esquemas gramaticais advindos dos materiais didáticos que nada têm a ver com essa modalidade de ensino.

Decidimos, dessa forma, desenvolver um trabalho que discorre sobre o papel da leitura e a aprendizagem de E/LE na EJA, não só por levar em consideração o fato de que a aprendizagem pode acontecer durante toda a vida, como também por acreditar que a leitura pode proporcionar uma atuação fundamental no desenvolvimento e na reintegração escolar deste aluno.

Ao longo deste trabalho, dividido em capítulos, buscamos focar a questão da compreensão leitora em E/LE nas aulas da EJA, mais especificamente em turmas do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), a partir das considerações teóricas que acompanham os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), a Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e a Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a). Na Introdução, aclaramos o motivo da pesquisa e justificamos a necessidade de se desenvolver este tipo de investigação, além de apresentar de forma resumida os conteúdos de cada capítulo.

A partir dos objetivos norteadores da pesquisa, propomos uma reflexão sobre a EJA e seu funcionamento no capítulo “Refletindo sobre a EJA”, apresentando teóricos relacionados à política educacional, bem como fazemos referência a alguns pontos específicos das leis que configuram esta modalidade de ensino. A seguir, neste mesmo capítulo, ponderamos algumas considerações sobre o aluno da EJA, da mesma forma que buscamos definir como se desenvolve a EJA nas escolas municipais do Rio de Janeiro, através de um projeto denominado PEJA, no qual se cumpriu a presente investigação.

No capítulo seguinte, como ponto de partida para melhor compreender a construção do letramento através da interação em sala de aula, apresentamos a fundamentação teórica, acreditando não ser possível qualquer tipo de trabalho sem que antes tenhamos uma visão sobre a língua e a identidade do grupo com o qual estamos trabalhando. Assim, iniciamos com uma reflexão sobre linguagem e identidade com o objetivo de dimensionar a função da LE e a ação do aluno jovem e adulto neste contexto; igualmente, apresentamos as bases teóricas relativas à visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem, refletindo sobre o papel da leitura na sala de aula, considerando teóricos como Ângela Kleiman e Isabel Solé. De igual maneira, almejamos mencionar o ponto de vista da análise do discurso sobre a questão leitora.

No capítulo intitulado “Da teoria à prática: do texto ao contexto da sala de aula”, discutimos a possibilidade de se fazer interagir a fundamentação teórica com o contexto real da sala de aula da EJA, justificando em um dos subcapítulos a necessidade de se trabalhar a compreensão leitora neste grupo específico. Outro subcapítulo abordado foi “A leitura e os gêneros textuais na EJA”, em que ressaltamos as vantagens de se trabalhar com diferentes textos para que o aluno possa se

conscientizar da existência dos diversos gêneros presentes no nosso dia-a-dia e saiba que este fato encerra conseqüências sociais e ideológicas também em sua vida.

No capítulo seguinte, descrevemos os passos metodológicos, indicando a metodologia e o contexto no qual se deu a presente investigação. Optamos pela pesquisa de cunho etnográfico, inserindo-se na pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, conforme salienta Moita Lopes (2002), uma vez que focalizamos os procedimentos de leitura construídos e observamos a interação dos sujeitos participantes da investigação através das diversas atividades de compreensão leitora das quais os alunos participam com a finalidade de repensar o processo de ensino/aprendizagem nestas turmas.

No capítulo “Análise do *Corpus*”, narramos a experiência realizada com os alunos e apresentamos a análise dos dados coletados nas duas etapas da investigação: a elaboração e discussão das atividades de compreensão leitora seguindo a linha sociointerativa, e o processo em que se deu a realização dos sujeitos em interação. O *corpus* da investigação se constituiu basicamente da análise da coleta de dados das atividades realizadas pelos alunos-participantes, da gravação das aulas e, sobretudo, das anotações de campo feitas pela professora-pesquisadora.

Finalizando, mencionamos os resultados atingidos com relação ao desenvolvimento proposto pela investigação, esperando ter contribuído, de alguma maneira, para que o trabalho com a compreensão leitora em turmas da EJA tenha atingido resultados positivos no que concerne ao ensino/aprendizagem dos jovens e adultos.

2. REFLETINDO SOBRE A EJA

*“O nosso povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento...”
(Paulo Freire)*

“Alfabetização Solidária”, “Mobral”, “Telecurso 2000”, muitas já foram as denominações dadas à iniciativa de alfabetizar jovens e adultos. Muitos também foram os preconceitos existentes com relação a essa camada da sociedade, julgando-se que essas pessoas não eram capazes de aprender ou que já não podiam reintegrar-se à vida escolar (GADOTTI; ROMÃO, 2007).

Apesar das dificuldades enfrentadas, a necessidade de retorno à escola por motivos diversos foi grande, o que fez com que aumentasse o número de turmas nesta modalidade de ensino e que muitos que não pensavam mais em voltar aos estudos repensassem seus valores para que pudessem estar novamente na escola (MARANGON, 2004).

A Constituição (BRASIL, 1988) transformou em dever do Estado o ensino fundamental gratuito também para os que não tiveram acesso na idade correta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 10) estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos como qualificação fundamental e permanente, asseverando que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I — no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II — no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Assim, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que busca atender a uma parcela da população que não teve acesso à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela pouca oferta de vagas, seja pelas inadequações ao sistema de ensino ou por condições socioeconômicas adversas. Não deve ser confundida com o ensino noturno, uma vez que ela não se define pelo turno em que é oferecida. O que prevalece nesta modalidade de ensino é a tentativa de facilitar ao aluno seu reingresso à escola, de forma a permitir também a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia. Portanto, tem como focos principais a recuperação de um tempo de escolaridade perdido e a consideração de que a juventude e a vida adulta também são tempos de aprendizagem (BARCELOS, 2006, GADOTTI; ROMÃO, 2007, MARANGON, 2004, SOARES, 2002).

Os programas da EJA representam uma dívida social não reparada com aqueles que não tiveram condições de conhecer ou dominar os códigos de escrita e leitura (como bens sociais que são) na escola formal ou não. Contudo, não podemos esquecer que o fato de não dominarem plenamente esses códigos, não transforma estes jovens e adultos em indivíduos sem cultura, uma vez que em suas especificidades regionais e sociais, desenvolveram, ao longo de suas vidas, uma rica cultura baseada na palavra (PINTO, 2007, RIBEIRO, 2007, SOARES, 2002).

A respeito da EJA, Soares (2002, p. 12) comenta:

O Parecer 11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Aprovado na Câmara de Educação Básica em maio de 2000, o Parecer é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA possui três funções: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. A primeira constitui não só a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano. Dessa negativa, presente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (SOARES, 2002).

A este respeito o Parecer CNE/CEB nº 4/98 (BRASIL, 1998c, p. 8) estabelece:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

A função equalizadora é aquela em que o indivíduo busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. Neste sentido, estes jovens e adultos, frente ao acesso e permanência na escola, devem receber proporcionalmente mais oportunidades que os outros aprendizes (SOARES, 2002).

Com relação à noção de igualdade de oportunidades, Bobbio (apud SOARES, 2002, p. 39-40) se posiciona desta forma:

Mas não é supérfluo, ao contrário, chamar atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova é o resultado da equiparação de duas desigualdades.

Analisando o perfil destes alunos, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (apud BRASIL, 2000b, p. 9) considera que:

são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Desta forma, a EJA não deve ser considerada apenas como uma ação inicial de alfabetização, uma vez que ela busca também formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais ao lado das extensões do trabalho e da cidadania. Portanto, tal pensamento estabelece que se faça algo mais por esta modalidade de ensino “que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (BRASIL, 2000b, p. 9).

A função qualificadora, também conhecida como função permanente, representa o próprio sentido da EJA e tem como tarefa propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. Constitui-se de um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Esta função é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos de comunicação (BRASIL, 2000b).

A este respeito, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, denominado Relatório Jacques Delors (p. 89 apud BRASIL, 2000b, p. 10), afirma:

Uma educação permanente realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida — educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo — ou uma finalidade demasiado circunscrita — a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros.

Assim, a EJA, através dos termos jovens e adultos, busca indicar que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000b).

A EJA também mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei nº 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação (1998a) que, em seu diagnóstico, reconhece um quadro severo no tocante ao número de pessoas analfabetas ou insuficientemente escolarizadas no país. Com relação a este quadro, menciona-se no Plano (apud BRASIL, 2000b, p. 44) que:

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país.

O Plano alerta também para o fato de que, ao acelerar a redução do analfabetismo, deve-se agir tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações. Assim, o Plano (apud BRASIL, 2000b, p. 44) prossegue propondo que:

o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries, àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental o acesso ao ensino médio.

Com relação à estruturação da EJA, existe uma questão central que se refere à necessidade de ampliar o próprio conceito de letramento e firmar uma concepção de educação para jovens e adultos que não se apresente como uma versão empobrecida do ensino regular e de seus conteúdos minimizados. Ao teorizar sobre oralidade e cultura, é importante pensar de que maneiras a linguagem constitui os seres humanos, bem como de que forma as tecnologias de comunicação moldam os conteúdos do conhecimento, focalizando principalmente as práticas em que a leitura e escrita se realizam e que abarca não só a aprendizagem inicial, mas diversos níveis e tipos de habilidade cognitiva (RIBEIRO, 2007).

No que concerne à inserção do ensino de uma LE dentro desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais dividem o currículo em duas partes: uma base nacional comum, que garanta a integração, e outra parte, diversificada, que garanta a contextualização. Assim, com relação ao ensino de língua estrangeira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 7) determina que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série a oferta do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Nesse contexto, chegamos à importância do ensino de uma LE em um grupo com tantas especificidades. Afinal, por que fazê-lo? A LE faz parte da estratégia de oferecer aos alunos, um incremento em sua percepção como seres humanos e cidadãos. Ao compreender que existem outras culturas e sociedades através da aprendizagem de uma outra língua, o aluno pode compreender mais a respeito de si mesmo e a respeito de um mundo pluralizado. Essa aprendizagem tem por objetivo garantir ao aluno jovem e adulto um desenvolvimento discursivo, que deve propiciar um aumento de seu conhecimento com relação à linguagem através de comparações com a língua materna (RIO DE JANEIRO, 2007a).

De igual maneira, a aprendizagem de uma língua estrangeira também contribui para o processo educacional pelo qual está atravessando o aluno. É mais que simplesmente a aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas em outra língua que não a materna: deve levar a uma nova maneira de percepção da linguagem, aumentando a compreensão de seu funcionamento, inclusive ajudando no desenvolvimento de sua própria língua materna, além de proporcionar uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas. Essa compreensão intercultural leva a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998b).

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem ter como finalidade estabelecer em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere a necessidade de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades que as procuram. Tais unidades devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender e aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000b).

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ALUNO DA EJA

***“As viagens, os viajantes — tantas espécies deles!
Tanta nacionalidade sobre o mundo! Tanta
Profissão! Tanta gente!
Tanto destino diverso que se pode dar à vida,
A vida, afinal, no fundo sempre, sempre a mesma!
Tantas caras curiosas! Todas as caras são curiosas!
E nada traz tanta religiosidade como olhar
muito para gente...”
(Fernando Pessoa)***

O aluno da EJA, comumente, já se encontra inserido no mercado de trabalho. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para suplantarem as condições incertas de vida. O desemprego, os baixos salários e o cansaço comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é justamente por esta mesma luta que regressam à escola com o sonho de conseguir uma vida melhor (MARANGON, 2004, BARCELOS, 2006).

Outro perfil de aluno que passa a existir na EJA a partir das contingências educacionais é o adolescente que já não se adapta às condições do ensino regular, normalmente com problemas de disciplina e falta de interesse pelos estudos. Como este adolescente já não é mais aceito nas turmas regulares, tanto pelos membros da escola como pelos colegas de turma, é transferido para a EJA com a finalidade de conseguir um melhor enquadramento no perfil da escola e, conseqüentemente, concluir esta etapa dos estudos (BRUNEL, 2004).

Diante do exposto, quando um professor se responsabiliza por este tipo de turma, é comum que se depare com problemas de auto-estima, pouca participação, muitos atrasos e faltas. As razões dos mais velhos, no entanto, são diferentes das que normalmente encontramos nas turmas regulares (MARANGON, 2004, BARCELOS, 2006).

A baixa auto-estima do aluno adulto se deve ao fato de que ele vive em uma sociedade que o leva a colocar em dúvida sua própria competência cognitiva. Também é freqüente que este estudante passe por uma fase de insegurança, uma vez que está voltando a deparar-se com uma situação que já foi vivida anteriormente, da qual necessitou afastar-se, e, quando retoma a posição de estudante, fala e compartilha pouco porque tem vergonha do jeito como se expressa, ou porque acredita estar velho demais para aprender algo novo (MARANGON, 2004).

Já os mais jovens quando chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, com históricos de repetência, mas também com a mesma necessidade de que o professor recupere sua auto-estima na sala de aula e, muitas vezes, na sua vida particular. Além disso, o mercado de trabalho instável, as relações familiares normalmente fragilizadas, a falta de confiança no futuro são fatores que desencorajam esses jovens, levando-os, muitas vezes, a envolverem-se com drogas, a apresentarem comportamentos violentos ou a terem uma atitude de indiferença e desesperança (BRUNEL, 2004).

Apesar desses problemas, cresce o número de adultos, homens e mulheres, que precisam voltar à escola para obter um diploma e permanecer em seus respectivos empregos. Ao mesmo tempo, há jovens que não se enquadram no perfil da escola regular, seja porque precisam ajudar suas famílias, seja por problemas disciplinares ou até mesmo por pouco aproveitamento nas turmas regulares (BARCELOS, 2006, BRUNEL, 2004, MARANGON, 2004, RIBEIRO, 2007).

O grande desafio do professor, neste caso, é conseguir unir na sala de aula estes dois opostos que se encontram num mesmo ambiente escolar. Por um lado, o adulto que luta com dificuldade para estar na escola, já que vem de uma jornada dupla de trabalho; por outro o adolescente com problemas claros de indisciplina e que, muitas vezes, não quer estar na escola, mas se vê obrigado por razões que independem de sua vontade.

Assim, o adulto, para a EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. E o jovem, recentemente incorporado à educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade ajustada ou o vestibulando que deseja ingressar na universidade. Antes, são alunos vindos de espaços diferentes, que possuem histórias de vida diferentes, pois são homens e mulheres que sentiram a necessidade de recomeçar seus estudos do qual tiveram uma interrupção ocasionada por condições adversas. Ou seja, são sujeitos sociais e culturais, afastados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, demandando uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano ou também no rural e, em geral, trabalhando em ocupações não qualificadas (OLIVEIRA, 2007).

Esses alunos são, ainda, excluídos do sistema de ensino e apresentam, em geral, um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem norteados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Analisar a heterogeneidade desse público, quais são seus interesses, suas identidades, suas preocupações, seus anseios, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, torna-se de extrema importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É essencial perceber quem é esse sujeito com o qual vamos conviver para que os conteúdos a serem trabalhados tenham sentido, isto é, sejam elementos concretos na sua formação, oferecendo subsídios para uma interferência expressiva na realidade destes alunos (BARCELOS, 2006, BRUNEL, 2004, MARANGON, 2004, PINTO, 2007, RIBEIRO, 2007).

Assim, ao atrair este adulto e este adolescente de volta à escola, é necessário afiançar também que ele não a abandone, uma vez que muitos alunos

não chegam a finalizar os estudos. Este insucesso, muitas vezes, pode ser atribuído ao caráter inadequado do material didático para a faixa etária, que apresenta conteúdos sem significado para esses alunos, além de metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não priorizam a realidade de quem estuda e trabalha. Problemas que poderiam ser resolvidos se o professor conhecesse as especificidades desse público e usasse a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens (BARCELOS, 2006, BRUNEL, 2004, KLEIMAN; SIGNORINI, 2001, MARANGON, 2004, RIBEIRO, 2007).

2.2 ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DO PEJA

“O Pej é um resgate, de pessoas que haviam desanimado do estudo, por algum motivo. E o Pej é um projeto que anima a pessoas a voltar a estudar”.
(Fala de um aluno do PEJA, extraído do fascículo MultiEducação e EJA)

O ensino de jovens e adultos acontece de diversas formas em nosso contexto escolar. No caso específico do município do Rio de Janeiro e campo da presente dissertação, existe o Projeto de Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla é PEJA.

Esta modalidade de ensino, voltada para a escolarização de jovens e adultos, foi implantada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro na Rede Municipal de Ensino, em 1985, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) para a população, inicialmente, na faixa etária de 14 a 25 anos, em um projeto que privilegiava a alfabetização, denominado na época, Projeto de Educação Juvenil (PEJ).

Tal proposta procurava analisar a leitura e a escrita não só como apropriação de um sistema de representação de um código lingüístico, mas também como um instrumento de compreensão da realidade social e de formação e participação de cidadãos.

A partir de 1987, em resposta às reivindicações dos alunos e profissionais que atuavam nesse projeto, o mesmo foi ampliado e passou a garantir a continuidade de estudos dos alunos que venceram o processo inicial de alfabetização.

Entretanto, apesar da ampliação no atendimento, o PEJ não podia emitir qualquer documento oficial para os alunos, uma vez que ainda não possuía o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação.

Em 1988, a EJA começa a funcionar na Rede Municipal com outra finalidade: o Ensino Regular Noturno. Implantado pela Resolução nº. 314 “N” de 07 de março de 1988, o Ensino Regular Noturno passa a oferecer o então denominado, 1º grau, em 26 unidades, a jovens com idade entre 12 e 20 anos, que exerciam atividades que os impediam de freqüentar a escola no horário diurno. A partir de então, estes dois tipos de atendimento aos jovens e adultos — PEJ e Ensino Regular Noturno — conviveram na Rede Municipal de Ensino.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o convênio SME/MEC/FNDE nº. 07922/97, implantou o ensino do PEJ até o final do Ensino Fundamental, sendo dividido em duas etapas, PEJ I, para o primeiro segmento, e PEJ II, correspondente à etapa final do Ensino Fundamental, seguindo ambos o pressuposto de um ensino não seriado, em blocos e progressivo.

Em março de 1999, o Conselho Municipal de Educação aprova o Projeto de Educação Juvenil, nas duas etapas, através do Parecer nº 03/09 do CME, que outorga o caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998, a todos os jovens e adultos que haviam freqüentado esta modalidade de ensino. A publicação deste Parecer se apresenta como um marco na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino.

Outro aspecto relevante, na organização desta modalidade de ensino, além dos já mencionados, é que o ingresso aos níveis mais aprofundados do ensino pode se dar à medida que o aluno adquira os parâmetros sugeridos para o Bloco, além de a matrícula poder ser realizada no decorrer do ano letivo (RIO DE JANEIRO, 1999).

No tocante à postulação, o Parecer nº. 03/09 (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6) menciona ainda que:

É importante ressaltar que os Parâmetros tomaram por base o proposto no Núcleo Curricular Básico MultiEducação (já aprovado por este Conselho) concebido numa articulação de Princípios Educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagem) com Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação) que reconhece o complexo universo da cidade do Rio de Janeiro, sintonizando a escola com o tempo em que vivemos.

O Parecer nº. 06/2005 trata de alterações na organização existente no PEJ para que o trabalho nele realizado responda às exigências e demandas das novas realidades e se diferencie pela flexibilidade inerente às ações que, de forma prospectiva, iniciem a construção do futuro, qualificando a reflexão de todos aqueles que direta ou indiretamente dela participam. Desta forma, como o PEJ estava sendo solicitado por adultos de todas as idades, que desejavam concluir o Ensino Fundamental, o nome do programa passa a ser Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), substituindo a sigla PEJ.

Instituído como Programa de Educação de Jovens e Adultos, a EJA, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, vem se firmando pelo atendimento macrofuncional que visa a oferecer aos jovens e adultos, através da vivência/construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, objetivando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil do cidadão do século XXI. O PEJA (Cf. nota de rodapé número 4) pretende extinguir parte da dívida social com essa população, através de uma escola alternativa que se propõe a:

criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando, do outro. Uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola, produzido em sua luta diária pela sobrevivência.

Atualmente, esta modalidade de ensino destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, que desejem concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental, na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

O Projeto se consiste em dois Blocos, sendo que no primeiro o aluno é iniciado na alfabetização, “definida como a capacidade de relacionar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento numa abordagem interdisciplinar e introdutória”; no segundo Bloco, “as diversas áreas do conhecimento começam a ser reveladas em suas especificidades, com destaque ao instrumental próprio de cada ciência” (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6).

Cada Bloco se constitui de 3 Unidades de Progressão que podem ser vencidas pelos alunos, independente do calendário letivo. Os Blocos são constituídos por 5 componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e

Geografia, Matemática, Ciências e Saúde, comuns aos dois Blocos com carga horária de 180 horas cada uma; e Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira Moderna, no 2º Bloco. Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira possuem uma carga horária menor: 150 horas por Bloco (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6).

No caso do ensino-aprendizagem das Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras, as aulas são oferecidas às sextas-feiras, enquanto os professores das demais disciplinas encontram-se em reunião pedagógica. O ensino de LE se compõe de três Unidades de Progressão, cada uma durando em média três meses. Os professores de LE têm, portanto, uma média de doze aulas em cada Unidade de Progressão.

Os conteúdos curriculares que compõem os Blocos devem ser abordados, buscando uma ampliação de conhecimentos e de visão do mundo a partir de situações reais da vida dos alunos, valendo-se dos meios tecnológicos, quer através dos programas televisivos elaborados para alunos pela MultiRio, quer através de programas de outras entidades (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6).

Os componentes curriculares, conforme o Parecer nº 03/09, ficam estruturados da seguinte forma:

QUADRO 1 — Estruturação dos componentes curriculares

	Bloco I	Bloco II	Total por componente
Língua Portuguesa	180h	180h	360h
Matemática	180h	180h	360h
História/Geografia	180h	180h	360h
Ciências	180h	180h	360h
Linguagens Artísticas	150h	—	150h
Línguas Estrangeiras	—	150h	150h
Total	870h	870h	1740h

Além disso, são pressupostos desse trabalho:

- ensino acelerativo.
- organização em blocos de aprendizagem.
- trabalho com dia-aula em substituição à hora-aula.
- garantia do Centro de Estudos para todos os professores, sem suspensão de aula.
- oferta de recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem.
- utilização de fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho como instrumentos de apoio para o trabalho do professor.
- material próprio para cada componente curricular em cada unidade de progressão, sendo este material reproduzido para cada aluno (PEJ II) [sic] (RIO DE JANEIRO, s.d., não paginado).

O PEJA está totalmente respaldado pela Lei 9.394/96 — “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, ocorre em horário diurno e/ou noturno, em curso presencial, com grupos que têm no máximo 30 alunos, fatos fundamentais para os objetivos aos quais se destina. As turmas do PEJA podem ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem necessidades especiais. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo é de 25 (vinte e cinco) alunos (RIO DE JANEIRO, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro, no entanto, não existe uma predefinição de qual LE será ministrada, podendo o aluno estudar inglês, francês ou espanhol, dependendo da disponibilidade que tenha a escola com relação ao professor da disciplina em questão.

O PEJA II, campo da presente pesquisa, compreende os quatro anos finais do Ensino Fundamental e tem como objetivo principal garantir a continuidade do PEJA I, visando a complementação dos estudos e o exercício da cidadania, facilitando a entrada no mercado de trabalho. Como já mencionado, Linguagens Artísticas ocorrem no Bloco I, enquanto as Línguas Estrangeiras têm início no Bloco II.

O processo de avaliação e aprendizagem é caracterizado pela reflexão e participação do estudante, não havendo reprovação no sentido convencional do termo. Sob orientação do professor, o aluno faz o seu tempo, à medida que atinge os objetivos previstos (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6).

A Resolução SME 946/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007b), com relação ao sistema de avaliação, determina que seja atribuído um conceito global ao aluno, ressaltando o fato de não haver retenção no decorrer das Unidades de Progressão.

Ao final de cada Bloco, caso o Conselho de Classe aponte a necessidade em parecer descritivo devidamente fundamentado, o aluno terá assegurado mais um período de estudo, sendo enturmado na Unidade de Progressão mais adequada a seu desenvolvimento, podendo ainda ser reclassificado a qualquer momento (Cf. Art. 11).⁴

Para efeito de visualização, o PEJA se encontra assim subdividido:

QUADRO 2 — Subdivisão do PEJA

Bloco I (1 ano)	Bloco II (1 ano)
PEJA I — (antigas 1 ^a e 2 ^a séries) (UP1, UP2, UP3)	PEJA I — (antigas 3 ^a e 4 ^a séries) (UP1, UP2, UP3)
PEJA II — (antigas 5 ^a e 6 ^a séries) (UP1, UP2, UP3)	PEJA II — (antigas 7 ^a e 8 ^a séries) (UP1, UP2, UP3)

⁴ As informações contidas nesta seção com relação à estrutura e ao funcionamento do PEJA foram cedidas por Maria Luiza Lixa de Mendonça, funcionária da SME fazendo parte da equipe de Coordenadoria do PEJA da cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 2007.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.”

(Paulo Freire)

Para falar de leitura em E/LE em um grupo tão específico, são necessárias algumas reflexões sobre a educação de jovens e adultos em nosso contexto social, já que acreditamos não ser possível a educadores pensar nos procedimentos didáticos e nos conteúdos ministrados de forma isolada do cotidiano desses alunos.

Devido às modificações no sistema econômico há, atualmente, uma coincidência de interesses entre a classe trabalhadora e os empresários no que se refere à escolarização: “educação para todos”. Os trabalhadores, com as novas tecnologias, devem possuir flexibilidade, capacidade de aprender e comunicabilidade (GADOTTI; ROMÃO, 2007).

Dentro dessa perspectiva, muitos trabalhadores, donas de casas e jovens sentiram a necessidade de reingressar nos estudos. Porém, como fazer para adequar-se às dificuldades: filhos, trabalhos, netos, baixos salários e deparar-se com conteúdos que até então estavam distantes de suas vidas?

Diante desses obstáculos, o aluno questiona o porquê de ter que estudar uma língua estrangeira, uma vez que não encontra em seu cotidiano razões que justifiquem a necessidade de estudar tal disciplina. Talvez devido à forma equivocada como o idioma costuma ser abordado em sala de aula, muitas vezes, através de regras gramaticais que pouco contribuem para a vida pessoal do aluno e, conseqüentemente, para seu sucesso na escola e na sua própria história (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, MOITA LOPES, 2002a, 2003, 2006).

Por esta razão, optamos por trabalhar com uma área da Linguística Aplicada (doravante LA) que se preocupa com a realidade social, cultural e política e que acredita na promoção de mudanças não só no âmbito educacional, mas na vida pessoal e profissional (PENNYCOOK, 1998, 2006, MOITA LOPES, 2006).

De acordo com o pensamento de Celani (2000), a LA exerce papel fundamental no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. Se antes as pesquisas se voltavam para questões de aquisição da linguagem ou de descrição lingüística, sem colocar os problemas em

seu contexto social, político e econômico, atualmente, questões de poder e desigualdade tornaram-se essenciais para o ensino/aprendizagem de línguas.

Assim, o que ocorre na sala de aula de todas as disciplinas está intimamente ligado a forças sociais e políticas. A linguagem atua, então, como fator essencial para que os jovens e adultos possam desenvolver sua aprendizagem em todas as disciplinas.

A LA está, portanto, preocupada não apenas em “ensinar” (CELANI, 2000, grifo da autora, p. 22) língua(s), mas em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta e interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas como algo inserido na sua vida de cidadão, de ser humano.

Ainda de acordo com Celani (2000), ao lado do acréscimo de uma aptidão técnica, é necessário desenvolver também com os professores uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, e com seu papel na construção dos contextos sociais nos quais vivemos.

Se acreditamos que a função da educação é preparar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, devemos também nos preocupar com a educação de jovens e adultos, já que não é possível solucionar problemas sociais se excluirmos deste processo os alunos que não puderam freqüentar a escola no tempo regular. Isto é, se não atendemos às necessidades educacionais e sociais de diferentes tipos de alunos, pois, como advoga Celani (2000, p. 32): “a linguagem é patrimônio de toda a humanidade”.

Portanto, optamos por iniciar a discussão da aprendizagem de LE dentro de uma perspectiva sociocultural. Desta forma, abordamos o conceito de Comunicativismo de Almeida Filho; da Pedagogia Crítica, através do pensamento de Pennycook; do Socioconstrucionismo, segundo a visão de Moita Lopes; da educação multicultural, de acordo com os conceitos de Mota e Paraquett; além do pensamento sobre linguagem e identidade, de autores como Coracini, Carmagnani e Grigoletto.

Num segundo momento, discorreremos sobre a compreensão leitora, ressaltando o conceito de leitura através de teóricos que a abordam sob a perspectiva sociointeracional, como Ângela Kleiman e Isabel Solé, juntamente com os aportes teóricos de Paulo Freire e Junger, fazendo também uma ponte com a base enunciativa do discurso, mencionando autores como Bakthin, Coracini, Grigoletto, Maingueneau e Orlandi.

3.1 LINGUAGEM E IDENTIDADE

“Uma definição de linguagem é sempre, implícita ou explicitamente, uma definição dos seres humanos no mundo.”

(Raymond Williams)

No ensino/aprendizagem de LE em uma turma de EJA, é fundamental refletir sobre a maneira pela qual vamos abordá-la e, ao mesmo tempo, conhecer também o universo deste novo aluno. Assim, acreditamos não ser possível dissociar o tema LE da identidade deste aluno jovem e adulto. Refletir, então, sobre o conceito de língua com o qual estamos trabalhando e por que a estamos vinculando à identidade deste aprendiz se faz necessário para o entendimento dessa pesquisa.

Em geral, a LE ainda é vista como complemento, acréscimo, suplemento dispensável ao conhecimento do indivíduo. No que se refere ao ensino de LE e da língua materna (doravante LM), ambas, normalmente, são tratadas de formas diferentes, talvez por serem consideradas disciplinas isoladas no currículo escolar do aluno. Mas é na metodologia ou abordagem da LE que mais freqüentemente se acha explicitada esta questão, à qual foi dado tratamento diferenciado, conforme a visão de ensino-aprendizado mais proeminente com a ideologia de cada época (CORACINI, 2003a).

Na década de 1960 do século XX, quando ainda predominava no Brasil a metodologia tradicional — gramática e tradução —, o objetivo era ensinar a ler e escrever, sendo a aula ministrada em LM. Não se levava em conta a noção de sujeito em nenhuma instância, o que pressupunha um sujeito passivo, cujo conhecimento era transmitido pelo professor. Em contraposição a essa maneira de ensinar, surgiu o método direto, no qual aprender uma língua se resumia a memorizar estruturas em situações comunicativas, ou seja, devia-se expor o aluno à língua estrangeira, em situações da vida cotidiana, embora os diálogos obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida. A artificialidade da LE era enfatizada pelos exercícios estruturais esvaziados de significado. Como a LM podia induzir o aluno ao erro, partia-se do pressuposto que o aluno não possuía nenhum conhecimento para ensiná-lo a falar outra língua. Contra essa característica se insurge, na década de 1970, na Europa, e na década de 1980, no Brasil, a abordagem comunicativa, que, de certa forma, continuou a defender a concepção de

linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem. O foco deslocou-se, ainda que teoricamente, do ensino para a aprendizagem e, embora ainda se preconizasse em sala de aula o uso da LE, passou-se a admitir o recurso à tradução ou à comparação com a LM sempre que se julgasse pertinente (CORACINI, 2003a).⁵

Outro ponto relevante é que não podemos deixar de lado o fato de que vivemos num mundo caracterizado por desigualdades sociais, onde em quase todas as sociedades e culturas, as diferenças construídas a partir do sexo, etnia, classe social, idade, preferência sexual conduzem às desigualdades opressoras. Ao mesmo tempo, estamos diante de um mundo globalizado, de distâncias curtas e intercâmbios constantes, no qual informações de todas as espécies, por meio de múltiplos veículos (rádio, TV, internet etc.), nos chegam rapidamente. O fenômeno da globalização pode tanto unir o mundo como dividi-lo. A tensão pela qual passa a sociedade está refletida dentro da escola, uma vez que a tecnologia é um dos fatores que vem afetando o mundo em sua totalidade e a própria educação de forma indireta. Este acontecimento também está presente na sala de aula de todos os contextos e interfere, implícita ou explicitamente, na aprendizagem (PENNYCOOK, 2006, MOITA LOPES, 2003, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Assim, ensinar uma LE sugere uma visão, por vezes, conflitante do homem, da linguagem, da formação do ser humano de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa enquadrada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura-alvo. A este respeito, Almeida Filho (1998, p. 15) assevera que:

aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relação com outros numa busca de experiências profundas, verdadeiras, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

⁵ Coracini (2003a) observa que, contrariamente às aparências, as metodologias ou abordagens de ensino de línguas não se sucederam simplesmente, pois coexistem até hoje, mascaradas pelo ensino comunicativo de línguas, que, para alguns autores, deve se pautar pelo ecletismo metodológico, a fim de dar conta das diversas maneiras individuais de aprender.

Na escola pública brasileira, especificamente, os alunos podem sentir-se indiferentes ao desafio de aprender uma nova língua, podendo este fato prejudicar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE. De fato, em uma turma de EJA, a auto-estima do aluno, por várias vezes, interfere em sua aprendizagem, fazendo com que se sinta impossibilitado de aprender um novo idioma. Outro fator comum, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais carentes, é que os professores recebam alunos que nunca tiveram contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender um outro idioma (ALMEIDA FILHO, 1998).

Contudo, ao entrar em contato com a aula de língua estrangeira, o aluno pode ter acesso não só à sistematização de um novo código lingüístico, como também se conscientizar do seu próprio, além de ter a oportunidade de se conduzir para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. Assim, em meio a questionamentos sobre a história de outros, busca-se também uma compreensão de si mesmo, ou seja, o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, outra ideologia, outra história. O ensino e a aprendizagem de uma LE inserem este aluno em outra discursividade sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna (ALMEIDA FILHO, 1998, BOLOGNINI, 2003, CORACINI, 2003b).

Portanto, a LE tem características singulares em parte devido à natureza específica do que representa aprender uma outra língua. Não se trata de simples exercício consciente de aprender formas codificadas numa seqüência lógica. Almeida Filho (1998) afirma que há evidências na pesquisa em LA/Ensino de Línguas de que esse procedimento gramaticalista pode ser até mesmo desfavorável à tarefa de desenvolver uma capacidade de expressão comunicativa.

Orlandi (2006a) também elucida que o que se tem visto em projetos escolares é a chamada “competência técnica” (op. cit., p. 209, grifo da autora), ou seja, considera-se o melhor aluno aquele que reproduz melhor os enunciados do ponto de vista formal, que produz textos impecáveis do ponto de vista de correção gramatical, politicamente corretos e sem o aluno inserido no contexto. Porém, às vezes, textos que apresentam erros mostram a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer outros sentidos.

Além disso, Almeida Filho (1998) salienta que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve dar-se num contexto político-cultural de contato com o da

língua materna, podendo acontecer freqüentes manifestações de conflito ideológico, não sendo este um fator necessariamente prejudicial, já que faz parte da inclusão de LE num contexto relacionado ao da LM.

Este conflito se deve, segundo Coracini (2003a), ao fato de que a língua estrangeira é a língua “estranha” (op. cit., p. 149, grifo da autora), do outro, fator que pode provocar tanto medo como forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que a aprendizagem implica, o receio do desconhecido ou das mudanças que podem advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo pode bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, impedindo que a aprendizagem seja eficaz e agradável. No segundo caso, em que a aprendizagem de línguas exerce fascínio, há, de modo geral, o anseio do outro, provocando um comportamento que poderia ser explicado em situações de aprendizagem de várias línguas. Tanto no medo como na atração é o mesmo desejo do outro que move a aprendizagem ou a resistência de estudar determinada língua.

Pelo exposto acima e apoiando-se também no pensamento de Pennycook (1998, 2006), argumentamos em favor de uma abordagem crítica da LA, isto é, que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas, que busque envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças. Por isso, acreditamos que no ensino de LE na EJA, devemos dar importância aos questionamentos, isto é, às relações do aluno com sua língua materna e com a língua que está aprendendo.

Pennycook (1998) menciona que o que falta a essa concepção de linguagem é a “compreensão de que a língua é um sistema de significação de idéias que desempenha um papel central no modo como conhecemos o mundo e nós mesmos” (op. cit., p. 29). Assim, é importante que o aluno se relacione com esta nova cultura para perceber semelhanças e/ou diferenças. Mas é necessário, também, que a sua história de vida, que o faz ver o mundo de uma maneira peculiar, seja levada em consideração no ato do ensino/aprendizagem de uma LE.

Portanto, como argumenta Pennycook (1998, 2006), se ensinarmos tendo por meta a competência comunicativa⁶ e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e dominação ou como nos seus usos cotidianos a linguagem está sempre envolvida em questões de poder,

⁶ Cabe aqui uma ressalva com relação ao Comunicativismo defendido por Almeida Filho, pois este não o apresenta como algo limitador. Antes, sugere também uma competência sociocultural.

estamos uma vez mais desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com a adequação do que com acesso ao poder. Entendemos, neste momento, ter havido uma evolução no que se refere à forma de aproximar-se da LE em sala de aula, pois segundo o conceito de Pennycook, não podemos ensinar uma LE se não refletirmos também na forma como a linguagem foi construída. Cabe-nos indagar então: Para que e por que ensinamos uma LE?

A aprendizagem de uma LE representou por muito tempo uma visão colonialista, na qual era considerada como superior à língua materna. Hoje, percebemos que ela exerce uma função social. Percebemos também uma tendência a homogeneizar costumes e, ao mesmo tempo, uma busca pela defesa da heterogeneidade. A aprendizagem de uma LE passa a existir como forma de redefinir identidades, já que ela não serve somente como instrumento de comunicação, mas também como demonstração de identidade de quem dela se apropria (MOITA LOPES, 2003, CORACINI, 2003a, MOTA, 2004, PARAQUETT, 2004, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Assim, percebemos que a linguagem é construída socialmente e nos damos conta de como ela produz a mudança e é mudada na vida humana. Essa atitude leva a enfatizar como as subjetividades são construídas dentro e a partir da escola e como a voz do aluno e a cultura popular não devem ser vistas como formas deslegitimadas de cultura; os professores precisam dar-se conta de que o conhecimento que os alunos trazem para a escola não deve ser desprezado (KLEIMAN; MORAES, 2006, MOITA LOPES, 2003, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Quando falamos de linguagem e educação, precisamos repensar estes conceitos e concebê-las como fundamentais tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos. A linguagem precisa ser vista em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o sexo, a etnia e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e constituído por diferentes discursos (MOITA LOPES, 2003, PENNYCOOK, 1998, 2006).

É desta forma que a linguagem com a qual trabalhamos, diferentemente do princípio instaurado pela gramática tradicional, trata dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não simplesmente do seu produto. Nessa perspectiva, a definição que se assenta como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora, comprometida com o conceito social e histórico,

pois o homem não é isolável nem de sua cultura, nem de sua natureza. Daí considerar a linguagem como interação, neste caso, sob a perspectiva em que se determina a relação necessária entre homem e realidade social. Linguagem e sociedade, vistas sob este ângulo, se constituem mutuamente. Portanto, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz (ORLANDI, 2006b).

Por outro lado, Pennycook (2006) utiliza a noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. Com base nessas idéias, argumenta ainda que a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar. Transgredir, neste caso, sugere

mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de “conhecer” para além do que está imediatamente perceptível. (PENNYCOOK, 2006, p. 75, grifo do autor)

Portanto, uma “LA transgressiva”, assim definida por Pennycook (op. cit., p. 83, grifo do autor), está sempre engajada em práticas problematizadoras.

Essa discussão requer um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que ressalta a força produtiva da linguagem na construção da identidade, ou seja, o uso da língua é um ato de identidade que possibilita a sua existência. A identificação é a transformação produzida em um sujeito quando ele assume uma imagem. O processo de identificação torna-se, assim, uma forma de conhecimento do outro. Ao entrar em contato com a língua estrangeira e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos socioculturais sobre a comunidade que a utiliza, o aluno é, de certo modo, conduzido a se renovar tanto lingüística quanto culturalmente (LACAN, 1966 apud BRUN, 2004).

Moita Lopes (2006) argumenta que o grande desafio para a epistemologia de nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade. Além disso, a LA deve postular quatro aspectos: ser “mestiça” (op. cit., p. 31, grifo do autor) de modo a dialogar com o mundo contemporâneo; vincular teoria e prática, porque é impróprio construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que

queremos estudar; compreender o sujeito social como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o; e, por fim, ser uma LA onde ética e poder sejam alicerces determinantes.

A questão da identidade é discutida, em parte, devido às mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, uma vez que o mundo globalizado faz surgir novos estilos de vida e de organização social. Como o uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico, não se pode pensar o discurso sem focar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção. É evidente que a EJA passa também por este processo e experimenta os percalços desta nova sociedade, com professores e alunos que desejam construir o novo, mas permanecem ainda com alguns ranços do passado. Da mesma forma, se a aprendizagem é “um processo de co-participação em uma comunidade de aprendizagem e não o produto de uma mente do indivíduo isolado” (MOITA LOPES, 2003, p. 14), é necessário refletir sobre o aprendizado, na tentativa de conscientizar sobre a vida social, de modo que a emancipação humana seja possível ou que seja possível contribuir na concepção desse “mundo em descontrole” (GIDDENS, 1999, p.17 apud MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Moita Lopes (2003, p. 21) pondera, ainda, que

as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas.

Contudo, se levarmos em conta o aluno, o que ele representa a partir de suas marcas históricas, podemos transformá-lo a cada momento na interação, como prossegue o autor, que o “si-mesmo é construído em discursos e re-experimentado” dentro dos textos da vida cotidiana e, pode, portanto, ser reposicionado ou transformado. É assim que, ainda segundo Moita Lopes (op. cit., p. 30), “as pessoas têm identidades fragmentadas, múltiplas e contraditórias”.

As identidades sociais são percebidas como construções sociais e, portanto, discursivas, visto que aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia. Portanto, estudar o discurso nessa perspectiva é questionar os contextos institucionais de uso específico da linguagem nos quais as pessoas estão agindo e buscar desvendar o que fazem nessa prática na constituição da vida social. É imprescindível, por conseguinte, compreender que a língua

estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, sem o conhecimento do aluno, uma carga ideológica que o coloca em conflito constante com a ideologia da língua materna, que pode ser apontado pela maneira diferente de configurar os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais, os pronomes etc. (CORACINI, 2003a, GRIGOLETTO, 2003, MOITA LOPES, 2003).

A leitura pode servir, então, como ponto de partida para um pensamento crítico e uma visão questionadora das identidades sociais “entendidas como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (MOITA LOPES, 2003, p. 28). Para que tal fato ocorra, é essencial que a escola se conscientize do valor que tem na construção do respeito às diferenças. Pensar, além disso, que um enfoque nas relações entre as disciplinas pode encorajar a saída criativa para problemas e tomada de decisões porque traz para os alunos novas perspectivas, conhecimentos e a habilidade de conseguir dados de todas as disciplinas e também de si mesmo.

Nesse sentido, parece relevante investigar de que forma o ensino de LE está provocando a exclusão das identidades dos alunos, rejeitando suas tradições culturais e de que forma este ensino pode incluir as culturas locais ou outras culturas silenciadas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais solidária. Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só acontece a partir da história de cada um, das vozes, das experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores e crenças que, lentamente, vão constituindo e alterando a subjetividade (MOTA, 2004, CORACINI, 2003a).

Esses conceitos também estão ligados diretamente ao multiculturalismo, que começou a despontar através de uma pedagogia da tolerância na qual os grupos ditos silenciados passam a ter alguma visibilidade em espaços secundários dos livros, em atividades consideradas como curiosidades culturais, ou observando o caráter exótico das culturas até então vistas como “primitivas”. Assim, é necessário tomar cuidado com os conteúdos culturais, pois são geralmente tratados como um “currículo turístico”, o que não assegura, ou pode até mesmo distorcer, os princípios verdadeiros do movimento multiculturalista (SANTOMÉ, 1995 apud MOTA, 2004, p. 40, grifos do autor).

A educação multicultural pretende recontextualizar a ação política da escola, debatendo a adoção de novos currículos. Em outras palavras, Mota (2004, p. 41) define a pedagogia multicultural como aquela que:

acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.

O multiculturalismo tem como campo de atuação a cultura e a identidade, sendo o primeiro aquele que incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos, e o segundo, uma mescla de posicionamento individual com relações sociais. Assim, os autores que defendem esta postura teórica se comprometem com o papel transformador da escola, incorporando quatro campos de ação com objetivos específicos (BANKS, 1993, p. 23 apud MOTA, 2004, p. 44):

a) integração de conteúdos — estimulando a inclusão de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;

b) construção do conhecimento — ajudando o aluno a entender de que forma as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento;

c) pedagogia da equidade — modificando os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de classes populares;

d) empoderamento da cultura escolar — promovendo a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura de organização da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

Cabe considerar que, à medida que surgem os projetos de uma escola democrática, devemos perceber o que esse novo espaço reinstala como diferença, abrindo o olhar para as soluções restritas não só ao percurso pedagógico, e sim, encarando o fato de que, em relação às classes populares, a educação é apenas um elemento entre muitos outros de uma política efetiva de direito. Assim, em relação à educação, devemos refletir também sobre como se organiza a diferença de classes para se definir como deve ser essa outra forma de ensino, ou seja, a da escola democrática. Dessa maneira, ao reivindicar a igualdade, não estamos somente encobrir novas diferenças, mas também as apontando (ORLANDI, 1996).

Outro aspecto que a escola deve analisar criticamente é a produção e a transformação dos processos culturais a partir de três discursos essenciais: “produção, texto e culturas vivas” (GIROUX, 1986 apud MOTA, 2004, p. 44-45). No primeiro (produção), é preciso que se compreenda a inserção da escola na realidade social e que se veja criticamente como a sociedade determina e controla a atuação, para que esta sirva aos interesses da classe dominante. No segundo (texto), os educadores devem atentar para os significados das formas culturais que circulam nas atividades escolares; outras vozes necessitam ser ouvidas para que os alunos tenham maior diversidade de formas de conhecimento. E, finalmente, é no discurso das culturas vivas que o educador e o educando conseguem refletir sobre suas histórias, seu relatos pessoais, a multiplicidade de identidades, suas possibilidades de transformação social.

Em relação às classes populares, nos perguntamos qual a relação dessas classes com esse conhecimento, com a linguagem e com a escola. Além disso, como fica essa relação, se pensamos no modo como nossa sociedade se relaciona com o poder letrado, uma vez que esse saber é disseminado socialmente, de tal forma, que é preciso possuir o *status* atribuído a ele. No caso da presente investigação, somos levados a refletir, por exemplo, qual o valor atribuído ao supletivo, ao curso por televisão, enfim, ao ensino de jovens e adultos. Nesse sentido, o que se lê não é o que importa, mas o “quem” e o “onde”. Há um valor inerente à própria escolaridade que atribui legitimidade ao saber e, igualmente, haverá sempre escolas diferentes que reinstalam as diferenças (ORLANDI, 1996).

A sala de aula precisa ser um lugar onde professores e alunos sejam estimulados a compartilhar seus questionamentos e buscar possíveis soluções para os problemas educacionais. Isto é, um lugar onde o aluno aprenda a pensar por si mesmo e perca o medo de falar de seus conflitos e de suas opiniões. Isso sugere que o ensino da LE não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura.

Portanto, partimos do pressuposto de que o ensino da LE na escola não deve pautar-se no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, normalmente descontextualizadas da realidade deste aluno. Como disciplina do currículo escolar, a LE precisa desenvolver seu caráter formativo e não pode ser vista isoladamente, ainda mais no caso da EJA, onde os

alunos precisam ser estimulados e encorajados em todas as disciplinas a não se sentirem inferiores em relação às demais turmas regulares (CARMAGNANI, 2002, CORACINI, 2003a/b, GRIGOLETTO, 2003, MOTA, 2004, PARAQUETT, 2004).

Além disso, uma LE, como veículo de comunicação, possibilita a inclusão do aluno no circuito social e cultural, garantindo-lhe acesso à informação e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe uma consciência crítica. Assim, “ensinar e aprender uma LE é ensinar e aprender a língua desse ‘estrangeiro’, a sua cultura, a sua história, o seu produto cultural” (PARAQUETT, 2004, p. 197, grifo da autora), utilizando textos que possam aprimorar o conhecimento de mundo deste aluno, problematizando questões que se vivenciam na sociedade, conforme alertam os temas transversais propostos pelos PCN (BRASIL, 1998b), pela Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e pela Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a), como o respeito aos direitos de todos os cidadãos, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou religião.

Acreditamos que o ensino de LE deve afiançar ao aluno a oportunidade de aprender sobre si mesmo e sobre os demais, dando-lhe a oportunidade de posicionar-se diante das diversas manifestações culturais. Para que isso seja possível, é importante que a aprendizagem esteja abalizada pela função social que exerce, principalmente pelo meio do uso que se faz da língua via leitura. Por esta razão, este processo não deve estar restrito ao domínio de regras gramaticais ou estar atrelado a simples memorizações de diálogos (BRASIL, 1998b, RIO DE JANEIRO, 1996, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Assim, a LE deve conduzir os alunos a conhecimentos que os mantenham com a mesma motivação inicial, para que os mesmos não abandonem a escola uma vez mais. Para tanto, faz-se necessário mostrar-lhes também a diversidade cultural existente, onde as diferenças sejam levadas em consideração, ainda mais no caso da EJA que se depara com alunos oriundos de realidades de vida adversas. Além disso, esta aprendizagem deve nascer de uma necessidade também real, pois excede o espaço da sala de aula de forma que possa propiciar o encontro das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Neste sentido, nos damos conta de que ensinar não significa somente transferir conhecimentos e conteúdos. O jovem e o adulto que retornam à escola têm a necessidade de um ambiente escolar que favoreça uma apropriação crítica e

criativa de todos esses saberes, pois eles também trazem consigo uma experiência de mundo que pode e deve ser aproveitada pelo professor.

3.2 REFLETINDO SOBRE LEITURA

“Ler é também sair transformado de uma experiência de vida.”

(Lionel Bellenger)

Aproximar nossos alunos ao exercício da leitura não é tarefa das mais simples. Fazer com que adotem este hábito parece ser tarefa almejada por muitos professores. Frases como “Eles não gostam de ler” ou “Eles têm preguiça de ler” são comumente escutadas e usadas por nós, profissionais da educação. Contudo, um consenso entre os professores é reconhecer que o trabalho de leitura é fundamental para minimizar os problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998, RIO DE JANEIRO, 2007a).

No caso do ensino/aprendizagem de uma LE na EJA, nos deparamos com alguns problemas singulares, pois o aluno adulto, geralmente, encontra-se afastado da escola já por um período e, muitas vezes, não se sente capaz de dominar certas destrezas. Já os adolescentes, normalmente, estão passando por problemas pessoais e/ou disciplinares e também apresentam problemas com relação à aprendizagem. Kleiman (KLEIMAN; MORAES, 2006) assevera que, nesse caso, a leitura pode contribuir para a diminuição desta injustiça social, desde que promovesse as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.

Pensando em todo o exposto e conscientes de que a leitura não é questão exclusiva do professor de língua portuguesa é que, nesta dissertação, queremos abordar o papel da leitura em LE na sala de aula da EJA, a fim de ajudar os alunos não só nesta disciplina, mas também interagir com as demais disciplinas que integram o currículo escolar (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, PIETRI, 2007).

Kleiman (2001/2002a), quando fala das práticas de leitura em sala de aula, elucida que este aprendizado se torna difícil para a maioria dos alunos, pois são práticas desmotivadoras, até pelas conseqüências que trazem, pois provêm,

basicamente, de concepções erradas do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Assim, a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula, fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto.

Sendo, portanto, desenvolver a competência leitora dos alunos da EJA em LE o principal argumento deste trabalho, partimos do princípio que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos têm a ver com o hábito de considerar a leitura como uma atividade de decodificação da escrita, sem analisar a circunstância de comunicação. No caso, sem considerar as condições de produção do texto, que abarcam não só o tipo de suporte de veiculação (livro, jornal, revista, página da internet etc.), bem como o gênero (romance, conto, artigo de jornal, publicidade, crônica etc.) e ainda a finalidade (entretenimento, informação, persuasão etc.), entre outras (CORRÊA; CUNHA, 2006).

Solé (1998, p. 72), com relação à leitura, assevera que:

formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...

No caso específico da EJA, uma das primeiras barreiras que o professor costuma enfrentar é a resistência do próprio aluno. Este não se sente capaz de realizar dita tarefa ou até mesmo acredita que aprender uma LE significa memorizar algumas regras gramaticais, valorizando somente o ensino da gramática normativa. A própria escola sustenta e legitima os conceitos tradicionais de leitura, os quais Kleiman (2002a) sintetiza da seguinte forma:

- O texto visto como um conjunto de regras gramaticais, ou seja, como um pretexto para o ensino da gramática.
- O texto como um repositório de mensagens e informações, no qual o papel do leitor é somente extrair informações do mesmo.
- A leitura do texto como decodificação, na qual para responder às perguntas, o aluno somente necessita identificar a resposta no texto, sem que, necessariamente, o tenha compreendido.

- O texto como elemento de avaliação, no qual o aluno é conceituado enquanto lê em voz alta.
- A integração dos pontos relacionados acima em uma concepção opressora da leitura, que parte do pressuposto de que só há uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada.

Em resumo, a tarefa de leitura observada sob este aspecto não propicia a interação entre texto e aluno, isto é, o aluno não é capaz de perceber as idéias do autor e interagir com elas. Entretanto, como afirma Kleiman (2002a), é justamente durante o processo de interação que o leitor mais inexperiente compreende melhor o texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam acentuados durante a conversa, muitos pontos que antes eram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, “o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância” (KLEIMAN, 2002a, p. 10).

Daí, a necessidade de trabalhar textos que falem de sua realidade, de suas experiências de vida, os quais precisam estar baseados nas necessidades de aprendizagem destes alunos, vinculados à realidade na qual vivem estes alunos, com temas que abordem cidadania, mercados de trabalho, meios de comunicação, vida urbana, entre outros. Assim, em um trabalho de leitura em LE em um grupo heterogêneo como o da EJA, acreditamos que a chave seria aproveitar o conhecimento de mundo que estes alunos possuem, pois já passaram por várias experiências de vida, e, da diversidade que existe entre eles, extrair o melhor para as atividades a serem realizadas em sala de aula (MARANGON, 2004).

Ao observarmos trabalhos desenvolvidos em salas de aula de LE, percebemos que os procedimentos de leitura utilizados pelos professores até hoje, normalmente, não vêm contribuindo de forma eficaz para o sucesso do aluno, já que costumam ser meros decodificadores, não levando em consideração se o aluno efetivamente obteve a compreensão do texto. A tudo isto, se acrescenta também a própria dificuldade do professor que, muitas vezes, não está preparado para trabalhar os procedimentos de leitura, além de não poder contar com a ajuda da escola com relação aos custos que essa tarefa demanda (KLEIMAN, 2001, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007, SOLÉ, 1998).

Assim, as concepções de texto e leitura presentes na aula podem ser uma das causas da desmotivação e do desinteresse do aluno. Contudo, podemos constatar que a leitura é uma atividade individual e o que buscamos nela determina o modo como a realizaremos (KLEIMAN, 2001, 2002b, KLEIMAN; MORAES, 2006). Nesse sentido, com relação ao ensino/aprendizagem de uma LE na EJA, entendemos que devemos aproveitar a heterogeneidade deste grupo específico para incorporá-la como parte constitutiva dos procedimentos de leitura e das atitudes do leitor. Talvez, assim, o problema de desinteresse por parte do aluno tenha um final diferente.

A leitura, neste caso, é vista como um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo se tenta satisfazer os objetivos da leitura. Tal afirmativa envolve a presença de um leitor ativo que processa o texto e o examina. Esta perspectiva vê a leitura com um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e o leitor, suas expectativas e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998, PIETRI, 2007).

Este modelo de leitura denominado interativo pressupõe uma síntese de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura: o modelo ascendente e descendente. O primeiro se centra no texto, num processo de informação que flui do texto e não considera a bagagem do leitor. Já no segundo, o fluxo de processamento de informação é descendente, no qual o leitor usa seus conhecimentos e seus recursos para antecipar o conteúdo do texto. Assim, quanto mais informação o leitor possuir sobre o texto que vai ler, menos precisa dele para construir sua interpretação (KLEIMAN, 2001, 2002a/b, PIETRI, 2007, SOLÉ, 1998).

O modelo interativo tenta aproximar ambas as propostas ao oferecer uma nova visão de leitura. A leitura, neste novo momento, se concebe como um processo de interação ou de influência mútua entre o texto e o leitor, por um lado; e, por outro, entre os dois modos de processar — a informação ascendente e descendente, que intervêm no processo (SOLÉ, 1998, KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, KATO, 1985 apud CORACINI, 2002, PIETRI, 2007).

Kleiman (2001, p. 31) também assevera que

a interação não é aquela que se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto, mas se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados pelo leitor na leitura.

Em uma proposta interativa de leitura, portanto, devem-se oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento da competência leitora na língua que se está aprendendo através da análise das necessidades de leitura, da seleção adequada dos textos, do desenho das atividades que levem em conta os processos implicados na leitura, além da consideração da existência de diferentes formas de ler, segundo sejam os objetivos da leitura, por uma parte, e as características individuais dos aprendizes, por outra (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998).

Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. A perspectiva deste tipo de leitura implica que para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e apreender os distintos procedimentos que induzem à compreensão. Do mesmo modo, se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e a leitura um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão, isto é, de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, PIETRI, 2007, SOLÉ, 1998).

De acordo com Kleiman (2002a), é necessário que todo programa de leitura permita ao aluno ingressar em um universo textual amplo e diversificado. Assim, é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor que, além de permitir-lhe empregar seu próprio conhecimento, preenche eventuais problemas de leitura do aluno, construindo base para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura não seja vista como uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser a de cumprir um programa de aula.

Ensinar a ler com compreensão não implica atribuir uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura de um dado texto. Antes, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele antecipar o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento —

lingüísticas, discursivas, enciclopédicas — para determinar carências momentâneas no processo; é ensinar que o texto é expressivo, e que conseqüências nele contidas só têm importância à medida que elas dão apoio ao significado global. Isso sugere ensinar não apenas um conjunto de procedimentos, mas criar uma atitude que faz da leitura a busca da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são casuais, mas são aquelas que na visão dele, melhor garantem a coerência de seu discurso (KLEIMAN, 2001, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998).

Assim, ao ler, utilizamos um conhecimento adquirido ao longo de nossas vidas, que faz com que compreendamos melhor um texto. A este tipo de conhecimento denominamos **Conhecimento Prévio** (grifo nosso), que pode ser classificado em lingüístico, textual e de mundo (ou enciclopédico). Caso não exista o conhecimento prévio do leitor com relação aos padrões estruturais do texto, a compreensão da mensagem será dificultada ou poderá até mesmo não se concretizar. Este conhecimento, portanto, é essencial para a compreensão, pois permite ao leitor fazer inferências, ou seja, retirar informações e sentidos necessários para correlacionar diferentes partes do texto, tornando-o um todo coerente. Sua ativação deve começar com apoio dos elementos textuais que, geralmente, não oferecem dificuldade de leitura, como os títulos, subtítulos, imagens e legendas, uma vez que estão destacados e apresentam grandes informações ao leitor (KLEIMAN, 2002b, KLEIMAN; MORAES, 2006, PIETRI, 2007).

O conhecimento lingüístico abarca os vários níveis de preparo lingüístico que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, permitindo que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam opções gramaticalmente apropriadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no conhecimento sistêmico da língua. O conhecimento textual é outro dos requisitos para a realização da leitura de modo satisfatório, uma vez que as características do tipo de texto pedem diferentes posicionamentos do leitor em relação ao que é lido. Este tipo de conhecimento engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar as informações em textos orais e escritos, também pode ser chamado de intertextual e é de natureza convencional. Além disso, pode ser acionado pelos leitores na tarefa de compreensão de mundo, se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é,

seu pré-conhecimento do mundo. O conhecimento de mundo se constitui nas experiências que a pessoa tem ao longo de seu percurso de vida e tanto pode ser adquirido em situações formais, tais como, por exemplo, as que se encontram na escola, quanto de modo informal, como informações cotidianas ou históricas (KLEIMAN,2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998, PIETRI, 2007, KATO, 1985 apud CORACINI, 2002).

Kleiman (KLEIMAN; MORAES, 2006) adverte, ainda, que, como na relação com o ensino/aprendizagem de uma LE, a compreensão leitora é vista como uma das destrezas a ser desenvolvida; a leitura de um texto pode, conseqüentemente, transformar-se em instrumento para a prática social, já que os procedimentos de leitura que usamos na LM podem ser transferidos para a leitura em LE. Portanto, as estratégias de utilização do conhecimento prévio do aluno, que devem fazer parte da prática social da leitura em contexto escolar, serão intuitivamente mobilizadas na leitura de outros textos, ainda que possa haver alguns retrocessos devido à dificuldade lingüística.

Portanto, ao ler, podemos formular hipóteses e fazer previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes. Para realizá-las, nos baseamos nas informações proporcionadas pelo próprio texto, que podemos considerar contextuais e no conhecimento que temos sobre a leitura, os textos e o mundo em geral (SOLÉ, 1998). A consciência crítica de como as pessoas se valem destes tipos de conhecimento acarreta para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado, de acordo com o embasamento teórico que seguem os PCN (BRASIL, 1998b, p. 35), “como a natureza sociointeracional da linguagem”.

Ao falar sobre leitura, os PCN (BRASIL, 1998b) observam também a complexidade do processo de compreensão com o qual o aluno de LE se depara. Apesar disso, ressalvam que esse processo já foi vivenciado pelo aluno na aprendizagem de sua língua materna, o que deve facilitar a aprendizagem da compreensão em LE. Assim, o professor pode se pautar também pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo.

Ao dar início ao trabalho com a compreensão leitora, os PCN seguem a orientação de autores que discorrem a respeito da escolha do texto para que se estabeleça uma intenção para a leitura, mencionando também a necessidade de se dividir o texto em etapas. Amorim (1994), no tocante a esta divisão, recomenda que

se decomponha a leitura de um texto em etapas chamadas “pré-leitura, leitura e pós-leitura”.

A primeira fase, denominada pré-leitura é assinalada pela sensibilização do aluno em relação aos prováveis significados a serem estabelecidos na leitura com apoio na elaboração de hipóteses. Compreende, desta forma, segundo as orientações seguidas pelos PCN (BRASIL, 1998b, p.92):

ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;
ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais, cabeçalhos, distribuição gráfica do texto, reveladores da organização textual;
situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.

A segunda fase, chamada “leitura” propriamente dita, é a fase em que o aluno deve projetar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Neste momento, o professor deve tirar proveito dos procedimentos de leitura que o aluno tem como leitor de sua língua materna, assim como dos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da LM. É indispensável também que o aluno aprenda a inferir significados por meio de pistas contextuais, da mesma forma que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. Além disso, perceber que são usadas estratégias para o encadeamento de uma informação a outra, através dos elos coesivos, além de diferenciar entre informações centrais na composição semântica e das particularidades que existem no texto (op. cit., p. 92).

A terceira fase, denominada pós-leitura, é a etapa onde o professor pode vislumbrar atividades reservadas a induzir os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e analisar, criticamente, as idéias do autor. Nesta etapa, o foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Os aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, sendo importante à vinculação entre o que se faz na escola e o mundo fora da escola onde a LE é usada (op. cit., p. 92-93).

Esta forma de ver a leitura, adotada pelos PCN (BRASIL, 1998), difere daquela tradicionalmente usada em sala de aula e nos materiais didáticos, centralizada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único

conhecimento usado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se em uma concepção de leitura em que o significado é intrínseco ao texto e não uma construção social.

Toda vez que o conhecimento do aluno é desvalorizado porque não corresponde ao conhecimento legitimado pela ciência e pelo livro didático, ou seja, toda vez que há uma reprodução das relações de poder, os objetivos de professores e alunos podem sofrer alterações, podendo produzir também uma modificação nos objetivos coletivos já ajustados. Por isso, a escola precisa dar-se conta que há várias formas de conhecimento e não apenas a oficial, estabelecida segundo o preceito do jogo da classe dominante, na escola. Para a mobilização do conhecimento em torno do homem e sua vida, não é preciso se apossar da totalidade dessas formas de saber, mas em termos de leitura, saber o processo de sua produção. Essas ponderações indicam que o modo de leitura das classes populares pode ser diferente da classe dominante, sem que lhe seja inferior (KLEIMAN; MORAES, 2006, ORLANDI, 1996).

É nesse sentido também que Freire (2007, p. 14) afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Dentro desse contexto, o autor assevera ainda que “o erro na verdade não é ter certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (op. cit., p. 14). Para o autor, é importante também que os alunos percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental também que compreendam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica a postura dos outros.

Os PCN (BRASIL, 2000a), documento de política educacional e lingüística do Ensino Médio, embora não estejam diretamente relacionados à EJA, afirmam também que as Línguas Estrangeiras Modernas, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. Ainda dentro desse enfoque continuam (BRASIL, 2000a, p. 26):

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras: os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos de sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área.

Além da perspectiva interativa, ao trabalhar leitura com os alunos da EJA, podemos também acionar outras correntes teóricas que colaboram para aprimorar a prática docente e a formação do aluno-leitor. A análise do discurso (doravante AD), apesar de não estar voltada para o ensino-aprendizagem da leitura, ao lidar com textos escritos, beneficiou a discussão sobre o processo leitor (JUNGER, 2002a).

A leitura, sob esta perspectiva, é vista como enunciação. Ao discorrer sobre enunciação, devemos pensar em um processo que envolve sujeitos (enunciador e co-enunciador) localizados num espaço e num tempo, interagindo através de discursos, de acordo com suas finalidades. Estes sujeitos são responsáveis pela edificação de sentidos e, por conseguinte, estão juntos nesta construção. No caso da leitura, tanto o leitor quanto o autor são indivíduos inseridos no mundo, numa realidade sócio-histórica que permeia suas falas e as interpretações que fazem (JUNGER, 2002a, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Na perspectiva da AD, portanto, o leitor não alcança unicamente o sentido que está no texto, mas também atribui sentido ao mesmo. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer, segundo esse ponto de vista, que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do procedimento de interação verbal, uma vez que é no texto que se desencadeia o processo de significação (ORLANDI, 2006b).

De acordo com Junger (2002a), é por isso que, quando usamos textos retirados de realidades cotidianas dos usuários nativos de uma língua em aulas de LE, precisamos considerar que, embora o enunciador se mantenha, os co-enunciadores são outros, no caso, os alunos. Eles não compartilham o espaço, nem

os aspectos socioculturais do enunciador. Tal fato se reflete na leitura, uma vez que a construção de sentidos não leva em consideração a bagagem de mundo que o enunciador deixa no seu discurso. Dessa forma, ao fazer a leitura de um texto, o aluno leva também, para a leitura que está fazendo, a sua experiência discursiva, que compreende sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 2006b, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Este fato denominado descontextualização por Maingueneau (1996) e Junger (2002a) necessita, para não ser uma barreira à leitura, que se analisem a fonte, o contexto da produção do material lido, sua época, aspectos relacionados à realidade social de seu enunciador e os discursos de outros que são induzidos por este ao seu próprio discurso (RIO DE JANEIRO, 2007a).

Outro elemento que afeta a produção dos discursos e a produção de sentidos através de sua leitura é o gênero ao que o texto pertence. Ao usar a língua, nos valem de enunciados que têm características temáticas, de estilo e composição que nos permitem inseri-los em gêneros. Desta forma, “o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado” (BAKTHIN, 2003, p. 389).

A inserção de um conjunto de enunciados em gêneros está vinculada à esfera da atividade humana na qual se desenvolve tal enunciado e, portanto, há uma infinidade de gêneros possíveis, caracterizados por sua heterogeneidade e por sua inserção social e histórica no mundo (BAKTHIN, 2003). Com relação a este conceito, o mesmo autor ratifica (2003, p. 376):

o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas medidas determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas continuam imutáveis: sujeitam a ação da obra que sempre traz algo novo.

No caso específico do trabalho com leitura a partir de gêneros discursivos, devemos considerar também a forma como a mensagem é construída e transmitida, sua finalidade e situação dentro de uma comunidade específica, pois esses dados podem induzir a leitura e permitir ao leitor uma maior riqueza na exploração de sentidos. Portanto, é necessário envolver os alunos nos vários procedimentos de leitura, para que possamos assegurar, por um lado, seu interesse

e, por outro, a conexão entre o que se fala na escola e o mundo fora da escola, onde a língua estrangeira é usada (BRASIL, 1998b, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Delineando com clareza a tarefa de leitura, selecionando com critério os textos que nela podem ser trabalhados, incentivando as discussões críticas e, promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real e o gosto pela leitura, estamos contribuindo para o desenvolvimento do aluno como um leitor crítico e autônomo. Desta forma, consideramos que o aluno da EJA está avançando em seu próprio ritmo e, igualmente, contribuindo para elaborar sua própria interpretação.

Acreditamos que, só levando em conta a diversidade, podemos orientar a cada um deles, alunos e alunas da EJA, a construir seu próprio conhecimento. E a leitura, neste caso, pode ser vista como a ponte para contribuir com a interdisciplinaridade, além de servir como base para a discussão dos temas transversais. Assim, também podemos contribuir para o seu prosseguimento na escola e, conseqüentemente, fazer com que obtenham um desempenho melhor tanto no âmbito pessoal como profissional.

Sabemos que o trabalho com leitura não será solucionado com um único texto e, tampouco, que conseguiremos resolver todos os problemas relacionados a esta tarefa propriamente dita. Mas, certamente, a leitura de determinados textos servirá como alicerce para questões interdisciplinares e o aluno da EJA terá a oportunidade de deixar a escola com discussões realizadas em torno de uma opinião ou informação que acrescenta algo ao que ele já trazia de sua vida, com assuntos relevantes para a reflexão social e para a cidadania.

Assim, acreditamos que, para que os professores alcancem um objetivo para a leitura, não precisam fazer do texto um pretexto para exercícios meramente gramaticais, do mesmo modo que não devem fazer análises de informações isoladas do texto. Antes, é necessário perceber que qualquer procedimento de leitura mencionado se constrói durante a leitura, embora continue sendo construído em sua consolidação, como resultado da mesma. “Depois da leitura... continuar compreendendo e aprendendo” (SOLÉ, 1998, p. 161), uma vez que a leitura não é um processo isolado, e sim global.

4. DA TEORIA À PRÁTICA: DO TEXTO AO CONTEXTO DA SALA DE AULA

“— E o texto tem segredos?

— [...] se você pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, [...] ENTÃO você compreenderá que o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução...”

(Ingedore Koch)

Neste capítulo, pretendemos abordar a relação entre o texto e a prática docente e discente, ou seja, buscamos refletir sobre a maneira pela qual podemos incorporá-lo como componente das aulas e contribuir para que os alunos se convertam em leitores autônomos e críticos, ainda que na sala de aula nos deparemos com alguns percalços, como o despreparo do aluno e do próprio professor com relação ao tema em questão, além da falta de material existente nas escolas. Acreditamos, por isso, ser necessário refletir sobre que conceito de texto estamos escolhendo para atuar nesta investigação, além de discorrer sobre esta influência no contexto da sala de aula.

O conceito de texto depende, segundo Koch (2006), das concepções que temos de língua e de sujeito. Assim, na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como soberano de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão apreender essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor, cumprindo um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código e de sujeito como determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código, já que o texto codificado, neste caso, é totalmente explícito. Nesta concepção, a função do decodificador também é essencialmente passiva. Já na concepção interativa da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, enquanto os interlocutores, os sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto para toda uma gama

de significados subentendidos, apenas detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Quanto à noção do vocábulo, adotamos esta última concepção e tomamos por texto a idéia de que a compreensão deixa de ser entendida como uma simples captação de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, antes, uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que demanda a mobilização de um amplo conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do acontecimento comunicativo (KOCH, 2006).

No caso do PEJA, é importante que se pense nos projetos políticos pedagógicos, nas disciplinas, no número de aulas e de alunos em sala de aula e na própria divisão do trabalho em função desses fatores e das condições sociais e econômicas do contexto escolar. Além disso, não podemos esquecer que temos dentro de uma mesma sala de aula alunos que se encontram em etapas de vida adversas e precisam interagir dentro de um mesmo contexto, neste caso, a sala de aula (MARANGON, 2004).

Todos esses fatores estão envolvidos com a concepção de leitura e texto que se encontram na escola e assumem papel importante não só nas relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e alunos, como também nas decisões sobre o quê, quando, como e por que ensinar. Ao selecionar um texto, é preciso pensar nos critérios utilizados para sua escolha, nas atuações realizadas sobre o mesmo e nas concepções de leitura e de ensino/aprendizagem que o trabalho será desenvolvido. Além disso, deve-se refletir também sobre que leitores podemos formar com base nas atividades propostas (KLEIMAN e MORAES, 2006, PIETRI, 2007, SOLÉ, 1998).

Outro fator que precisa ser levado em consideração são as concepções de texto, de leitura e de ensino-aprendizagem que os alunos trazem das aulas de língua materna, pois estas interferem no ensino-aprendizagem da LE; assim como a reflexão sobre o texto em LE influencia sobre o conhecimento da LM. Isto porque, retomando ao tema Linguagem e Identidade abordado no subcapítulo 2.1, acreditamos que a visão sobre o outro constrói, de maneira decisiva, a visão que temos sobre nós mesmos (BRASIL, 1998, CORACINI, 2002, MOITA LOPES, 2003, RIO DE JANEIRO, 2007a).

Com relação ao ensino de uma LE, ainda convivemos com a tradição de colocar ênfase na gramática e no vocabulário, em uma concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, o que acaba por gerar uma expectativa frustrada com relação à aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos. Neste caso, há uma tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo e seu entendimento estaria ligado à tradução das partes ou do todo. Os próprios alunos estão acostumados a este tipo de postura e muitos acreditam ser esta a única forma possível e correta de aprendizagem (GRIGOLETTO, 2003, KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, SOLÉ, 1998).

Em contrapartida, um trabalho organizado em torno da leitura agrega atividades cuja concretização envolve, segundo Kleiman (KLEIMAN; MORAES, 2006, p. 55), “ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação”. Em outras palavras, visa o ensino através de um aprendizado social, inserido em circunstâncias relevantes no cotidiano do aluno, que leve em conta a multiplicidade cultural na preparação para a cidadania. Assim, para que haja o engajamento dos alunos nos diversos procedimentos de leitura e nos incrementos dos trabalhos em LE, parece igualmente necessário que os professores superem esta condição puramente gramatical ainda existente no ensino de línguas, para que os alunos possam compreender também aquilo que se constitui essencial para o seu aprendizado, atenuando o bloqueio que, muitas vezes, interfere em seu processo como leitor.

Ao selecionar os textos, precisamos considerar também que estes não são, em sua maioria, produzidos para serem lidos na escola. Entretanto, ao chegarem às salas de aula, passam por um processo de apropriação didática, pois são lidos de modos diferentes de como são lidos fora da escola. Esta diferença resulta, conforme salienta Pietri (2007), dos objetivos específicos da leitura que são estabelecidos no contexto escolar, além das condições de vida das pessoas envolvidas nesse contexto, sobretudo os professores e alunos. No caso específico do PEJA, faz-se necessário abordar temas relacionados ao seu entorno social, para que, a partir daí, possam construir significados em outros contextos.

Outro fator importante é que a intertextualidade é considerada como parte constitutiva do texto, uma vez que o significado de um texto não se restringe apenas ao que está nele; mas resulta também do intercâmbio com outros, seja através de

modelos, vestígios, estilos ou mesmo de outros gêneros. Como membros de um grupo social, os alunos são capazes de reconhecer essas relações, pois possuem conhecimento intertextual. Portanto, ao conseguir que os alunos distingam o texto como sendo de determinado gênero, já se está fornecendo um artifício para a interpretação. De igual maneira, ao utilizar em sala de aula gêneros de textos diferentes, o professor está contribuindo para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, além de assinalar que os textos são empregados com finalidades diferentes na sociedade (KLEIMAN; MORAES, 2006, BRASIL, 1998b, RIO DE JANEIRO, 2007a).

É desta forma que, quando se lê, consideramos não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, fornecendo significados. São estas relações de sentidos que atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros existentes, possíveis ou imaginários. De forma geral, pode-se dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento de um sentido que se supõe ser do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2006b).

No âmbito da AD, o ato de ler é considerado como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido — o autor e o leitor —, ambos sócio-historicamente determinados. Dentro dessa visão, é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração de sentido. O texto é, então, abordado como um documento revelador de ideologias, pois sua circulação se dá dentro de meios de transmissão de discursos e, indiretamente, também de crenças e valores, influenciando no sentido que o leitor constrói para o texto (CORACINI, 2002, GRIGOLETTO, 2003, CARMAGNANI, 2002).

Portanto, o texto, na perspectiva da AD, é definido como uma unidade complexa de significação, sendo a leitura o momento crítico da unidade textual, uma vez que é nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto, constituindo um processo de interação entre o leitor virtual e o leitor real, na qual passa a existir uma relação de confronto. Estas relações são sociais e históricas, ainda que mediadas por objetos, como o texto. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor constituído, com o qual ele deseja se

relacionar. Tal fato pode ser visto como uma crítica aos autores que falam em interação do leitor com o texto, pois, segundo a visão da AD, o leitor não interage com o texto, e sim com outro leitor virtual (ORLANDI, 2006b).

A partir desta afirmativa, Kato também afiança que:

Há ainda quem considere a possibilidade de se recuperar o verdadeiro sentido do texto, as intenções do autor pelas marcas que o sujeito enunciador imprimiu no momento da escrita. Assim, *o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas pra recuperar as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos* (KATO, 1985, p. 57 apud CORACINI, 2002, p. 15).

Com relação à postura denominada interacionista, Coracini (op. cit., p. 15) prossegue, afirmando que:

Desnecessário seria dizer que esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número, de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Com relação às temáticas problematizadas acima, acreditamos ser possível trabalhar tanto as visões que o autor apresenta de seu texto, ou seja, fazer com que o leitor interaja com suas idéias, para que possa aceitá-las ou refutá-las, da mesma forma ser possível que se posicione quanto às mesmas em seu contexto real. Para tanto, achamos necessário que se atravesse pelas etapas de leitura, pois o aluno está construindo seu conhecimento como leitor proficiente, sendo importante que se conscientize, ainda que não de forma explícita, de que ao passar por tais procedimentos de leitura, está se tornando um leitor autônomo.

Por outro lado, concordamos que há leituras possíveis em certas épocas que em outras não o são; é desta forma que lemos diferentemente um mesmo texto em épocas e condições diversas. Por isso, é importante que o estabelecimento das condições de produção de leitura seja realizado de forma a se operar com a diferença sem absorvê-la. É assim que concordamos com Orlandi (1996, p. 213) quando assevera que “toda leitura tem sua história”, por isso, em relação à compreensão do texto, o possível e o razoável devem se definir “levando-se em

conta essas histórias: a história de leituras do texto e a história de leituras do leitor” (ORLANDI, 1996, p. 213).

No tocante ao trabalho com a compreensão leitora, outro componente importante, além dessa interação entre os interlocutores, são os possíveis modos de leitura, os quais podem ser colocados como subsídios organizadores dessa relação através do texto com o autor, do texto com outros textos, relação de texto com seu referente, relação do texto com o leitor. E, assim, indefinidamente, há diferentes modos de leitura, dependendo do contexto em que se produzem seus objetivos (ORLANDI, 2006b).

Finalmente, mais que contemporizar conceitos a respeito de texto e leitura, o primordial é que estes sejam levados à sala de aula para aprimorar e rediscutir valores dentro do contexto real destes alunos, jovens e adultos, a fim de que elaborem suas experiências de leitura a partir de suas próprias condições de vida e que estas possam ajudá-los a tornarem-se sujeitos mais críticos no exercício da cidadania.

4.1 AFINAL, POR QUE TRABALHAR LEITURA NA EJA?

“A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção, de sentidos, em uma palavra: de historicidade.”

(Eni Orlandi)

Nesta seção, temos como intuito justificar o aprendizado da leitura em LE nas turmas da EJA. Sendo o objetivo principal desta modalidade a abordagem de ensino através de concepções interdisciplinares, entendemos que o desenvolvimento da compreensão leitora pode servir como um importante argumento para que alunos e professores se engajem na ação de projetos político-pedagógicos da escola.

A Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e a Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a) justificam o uso desta abordagem em sala de aula através do papel que a leitura exerce no aprendizado de diversas disciplinas, mencionando que, quando os professores enfatizam o ensino dos vários procedimentos de leitura, tal fato pode ajudar os alunos a terem um melhor desempenho escolar. De igual

maneira, os PCN (BRASIL, 1998b) orientam que o ensino de LE deve ser balizado pela função social que exerce e que este pode estar relacionado ao uso que se faz da LE via leitura.

Ao trabalhar a leitura em uma turma de EJA, estamos permitindo que os alunos vejam a sala de aula como um lugar para a difusão de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão de identidade e de atitudes. Ou seja, é o “espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de organização de conhecimento” (KLEIMAN; MORAES, 2006, p. 50).

Nesta construção, a leitura pode constituir objetivo e instrumento de aprendizagem, uma vez que pertence a todas as disciplinas e envolve não só a formação de atitudes como a transmissão de valores, fatores também considerados importantes para a formação de jovens e adultos. Não se trata de minimizar a importância dos conteúdos e dar excessivo peso aos valores, mas permitir um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento ao qual o aluno também deve ter acesso. Assim, dimensionar o disciplinar e o interdisciplinar dentro de uma escola compreende a divisão equilibrada do tempo e do espaço para que o próprio aluno construa seu conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 2006, KLEIMAN, 2002a/b, SOLÉ, 1998, PIETRI, 2007).

Consideramos que, ao trabalhar a compreensão leitora no PEJA, estamos contribuindo para que a ideologia escolar dominante, onde o professor é aquele que detém o saber legitimado através do material didático, se transforme e ofereça espaço para que o aluno elabore sua própria relação com a leitura, não tirando seu poder de decisão, nem pretendendo estar no seu lugar. Assim, na relação de interação da leitura escolar, as estratégias devem servir para propiciar condições para que o processo do aluno se desenvolva, articulando-se com ele e não se sobrepondo ao mesmo. Ao acreditar que a leitura pode ser produzida, devemos estar atentos às suas condições de produção, que certamente são diferentes, não só devido a diferenças de classe sociais e ideológicas, mas também de histórias pessoais. É desta forma que a leitura pretende ser uma forma de atuar com a diferença sem, no entanto, absorvê-la. Ao saber como o texto funciona, espera-se que o aluno-leitor possa ler não apenas como o professor lê, mas descubra o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua própria

leitura (CARMAGNANI, 2002, CORACINI, 2002, GRIGOLETTO, 2003, ORLANDI, 1996).

Assim é que, parafraseando Paulo Freire, a leitura da palavra, da frase, da sentença não deve significar uma ruptura com a leitura do mundo. Se os alunos apenas memorizam mecanicamente a descrição de um objeto, não apreendem sua significação mais profunda. Só apreendendo-a, são capazes de saber e, então, de fixá-la. Por isso a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto com a finalidade de memorizá-lo, nem é real leitura, nem dela resulta conhecimento do objeto que o texto fala. É desta forma que, Paulo Freire (2003, p. 28) com relação à atitude do educador, afiança que:

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Assim, o educador quando transforma as condições de produção de leitura do aluno e propicia que ele construa sua história de leituras, além de estabelecer as relações entre os diferentes textos, resgata a história do sentido dos textos. Igualmente, está obtendo a história de cada um desses alunos. É dessa forma que Orlandi (2006) afirma que as leituras têm histórias no plural. Portanto, na transformação das condições de produção do aluno jovem e adulto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas em detrimento da descoberta, da leitura nova, que deve acontecer sempre que possível. Isso só pode passar a existir, se enfatizarmos o papel da história de leituras do leitor e não tornar absoluto o previsto através do conceito da autoridade (CORACINI, 2002, ORLANDI, 2006a/b).

Orlandi (1996) salienta, ainda, que há formas de saber diferentes e que têm funções sociais distintas. O fato de que se atribuem diferentes códigos a essas formas de saber não está desvinculado do fato de que, na divisão feita na sociedade, há formas diferentes de conhecimento: legitimadas e não legitimadas pela classe dominante. Com relação aos alunos da EJA, nos cabe questionar que relação eles possuem com esse conhecimento, com a linguagem e com a escola, da mesma forma que nos interessa saber como nossa sociedade se relaciona com o saber letrado.

Assim, através do trabalho com a leitura em LE na EJA, acreditamos ter ingredientes necessários para conduzir práticas discursivas comprometidas com uma visão crítica do mundo, para que os alunos se dêem conta de que a sala de aula não é um mundo à parte de suas realidades. Podemos afirmar, dando continuidade as palavras de Freire (2007, p. 26-27), que:

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. [...] Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se tornando em reais sujeitos da aprendizagem e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. [...] Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, [...] que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.

4.2 A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA DA EJA

“A vida é um tecido, quase um texto. Melhor dizendo, um texto é um tecido feito não só de palavras, como, também, de experiências e de visões”

(Octavio Paz)

Nesta seção, apontamos algumas questões relacionadas aos gêneros textuais e tentamos refletir de que forma eles podem contribuir para as questões de leitura trazidas para a sala de aula da EJA. Sabemos que o contato com textos da vida cotidiana, como anúncios, artigos de jornais, catálogos, receitas, guias turísticos, *e-mails*, também exercita a habilidade leitora e contribui para a formação de alunos-leitores, uma vez que podemos aproveitar o conhecimento que já possuem, ainda que este seja intuitivo, nas estratégias de construção e interpretação de textos (KLEIMAN, 2002a/b, KLEIMAN; MORAES, 2006, KOCH, 2006).

Deste modo, não se torna difícil, na maioria dos casos, que os alunos apontem a diferença entre um horóscopo, uma anedota ou um folheto turístico, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, constatar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, expositivo e/ou argumentativo (KLEIMAN; MORAES, 2006, KOCH, 2006).

A despeito do aspecto teórico e terminológico, existe uma distinção entre duas noções, compartilhadas por alguns autores, nem sempre claras quando usadas em materiais didáticos: o conceito de tipo e gênero textual. O primeiro serve para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pelas naturezas lingüísticas de sua composição, aos quais se referem os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e as relações lógicas. Em geral, os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias como: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção. Já o segundo, gênero textual, serve para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Como exemplos de gêneros, temos: cartas, bilhetes, aulas expositivas, horóscopos, receitas culinárias, editais de concurso, piadas, resenhas, bate-papo por computador, notícias, e outros tantos gêneros (MARCUSCHI, 2005, BRONCKART, 1999).

Para falar sobre este assunto, acreditamos também ser necessário discorrer sobre o conceito de gênero do discurso. Abraçamos, pois, nesta dissertação, a mesma concepção empregada por Bakthin (2003, p. 261-262, grifo do autor) que, a este respeito, escreve:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Seguindo esta mesma corrente teórica, a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque, conforme o mesmo autor menciona, são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. Além disso, o repertório de gêneros cresce e

se modifica à medida que se desenvolve e se torna complexo um determinado campo. Portanto, a concepção de gênero não é estática, pois está sujeita, como quaisquer outros produtos sociais, a mudanças decorrentes não só das transformações sociais, como de novos procedimentos de organização, bem como de modificações do lugar atribuído ao ouvinte (BAKTHIN, 2003, KOCH, 2006, MARCUSCHI, 2005).

Assim, da mesma forma que o campo de utilização da língua se apresenta heterogêneo, igualmente ocorre com os gêneros, cuja abrangência pode ir desde um simples diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão, Bakhtin os distingue em primários e secundários, sendo os primeiros constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana; e os segundos relacionados a esferas mais complexas, de interações sociais, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional que absorve e transforma os gêneros primários (BAKTHIN, 2003, KOCH, 2006).

A noção de gênero e o conhecimento de suas características em particular possibilitam estabelecer com mais facilidade o objetivo dos textos que compõem este gênero, cuja informação auxilia na atividade de leitura, elaborando estratégias e verificando hipóteses. Porém, cada texto, com suas particularidades, pede diferentes estratégias de leitura, que são elaboradas a partir dos elementos que compõem a materialidade do texto em questão (BAKTHIN, 2003, KLEIMAN; MORAES, 2006, KOCH, 2006, PIETRI, 2007).

O ensino dos gêneros textuais pode ser uma forma concreta de ajudar os professores e, em consequência, os alunos no desenvolvimento da habilidade leitora, pois a linguagem exige do leitor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para realizar. Estas decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à composição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

Portanto, a escolha do gênero deve levar em conta os objetivos, o lugar social e o desempenho dos participantes. No caso do PEJA, buscamos pensar que objetivos estamos tentando atingir ao escolher determinado gênero textual, assim como que posição ocupará esta atividade na vida desses alunos e o papel que exercem em suas escolhas.

Os PCN (BRASIL, 1998b), a Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e a Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a) incorporam o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios norteadores do ensino de LE. Os documentos salientam, baseando-se em teorias sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a seleção dos materiais de leitura.

Na escola, o gênero deixa de ser apenas instrumento de comunicação e passa a ser, ao mesmo tempo, componente de uma atividade didática que visa a objetivos precisos de ensino/aprendizagem. Por isso, dizemos que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído na dinâmica do ensino-aprendizagem, que possibilita a ampliação de capacidade leitora e torna mais acessível as práticas de aprendizagem (KLEIMAN; MORAES, 2006, KOCH, 2006, PIETRI, 2007).

Assim, quando o aluno domina o gênero, consegue transferir este conhecimento para outros mais próximos ou distantes. Ou seja, quanto maior conhecimento possui sobre gêneros diversos, mais possibilidade obtém de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações. Segundo essa visão, um gênero textual pode ser uma ferramenta que, uma vez analisada, pode transformar também a atividade leitora. Para tanto, é importante que se coloquem os alunos em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido real, para que possam dominá-las como de fato são (KOCH, 2006, KLEIMAN; MORAES, 2006).

Concebemos que o ensino da compreensão leitora em LE, para ser consolidado, deve pautar-se também no ensino dos gêneros textuais, possibilitando aos alunos uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizá-los, poderão também transferir conhecimentos e atuar com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo que se deparem com textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos para eles. Além disso, estamos contribuindo para o processo de socialização desses alunos no desenvolvimento do pensamento crítico e na maneira de idealizar suas percepções e transferir seu conhecimento para os outros.

Dessa forma, quando levamos em consideração a existência da diversidade de gêneros presentes no nosso cotidiano como objetos de estudo para a sala de aula, nos damos conta de que a compreensão desses gêneros tem conseqüências sociais e ideológicas, pois, à medida que prevemos suas formas e possibilidades diferentes de atuação dentro de uma coletividade, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores existentes dentro da própria sociedade.

5. OS PASSOS METODOLÓGICOS

“Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”

(Paulo Freire)

Neste capítulo, discutimos as escolhas metodológicas, seus objetivos e suas etapas, os participantes e os instrumentos de pesquisa. Para atingir o objetivo final desta investigação, ou seja, elaborar e analisar atividades de compreensão leitora em um grupo de alunos do PEJA de acordo com o modelo sociointeracional, optamos por uma análise descritiva das perguntas desenvolvidas para o trabalho a ser realizado em sala de aula com os alunos participantes. Igualmente, em um segundo momento, optou-se por investigar, através de instrumentos qualitativos, se os alunos apresentaram um resultado melhor, no que concerne ao desenvolvimento da habilidade leitora na aprendizagem do espanhol como LE, seguindo este modelo de leitura. Cabe ressaltar que, mais do que se preocupar com o número de acertos e erros nas atividades propostas, o que se levou em consideração foi perceber se houve uma maior interação entre os alunos-participantes ao trabalhar com a compreensão leitora seguindo a base teórica sociointerativa.

5.1 A CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”

(Paulo Freire)

Embora a sala de aula tenha se transformado em objeto de estudos e pesquisas há pouco tempo, observa-se que duas tendências diferentes de abordagem de pesquisa já podem ser detectadas. A primeira se convencionou chamar de análise interativista, em que o pesquisador investiga o que ocorre na sala de aula a partir de uma grade de categorias preestabelecidas, que orientam a observação do pesquisador. A segunda é a chamada pesquisa etnográfica, cuja investigação se caracteriza pela preocupação com todo o contexto social da sala e

com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, MOITA LOPES, 2002b).

O presente estudo identifica-se com a segunda tendência, inserindo-se no marco da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, com a própria sala de aula como objeto de análise, caracterizando-se, portanto, como pesquisa-ação, conforme Moita Lopes (2002b, p. 22) descreve:

[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

Em uma pesquisa de caráter interpretativista, como salienta Moita Lopes (1994), espera-se que o pesquisador interprete significados construídos por participantes, através de dados coletados por instrumentos qualitativos, já que estes refletem a intenção de compreender melhor o assunto para que, desta forma, se consiga alternativas de aprendizagem.

A partir de conceitos de leitura interativa e da abordagem que a análise de discurso possui com relação ao tema em questão, foram coletados textos da internet que se vinculassem aos temas transversais e à interdisciplinaridade, assuntos sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1998b) e pela Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a). O trabalho desenvolvido foi a partir da escolha de diferentes textos com temas voltados para a cidadania, elaborando-se perguntas que garantissem a compreensão leitora dos mesmos.

Os sujeitos da pesquisa são alunos jovens e adultos, do PEJA, pertencentes ao Bloco II, o que corresponderia dizer que estariam nas etapas finais do Ensino Fundamental. As atividades foram aplicadas ao longo do segundo semestre de 2007, sendo uma atividade desenvolvida em cada Unidade de Progressão.

Resumindo, podemos dizer que no decorrer da investigação, os focos do estudo estiveram centrados nas seguintes análises:

- Elaboração de atividades de compreensão leitora seguindo o modelo sociointeracional.
- Aplicação das atividades elaboradas nos respectivos alunos-participantes.

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

“O espaço de construção social do conhecimento é a escola, sendo a sala de aula o ambiente privilegiado para a interação através da linguagem entre professor e alunos.”

(Ângela B. Kleiman)

Neste apartado, desejamos mostrar em que situação se produziu a presente investigação, que teve como pano de fundo uma escola municipal situada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, em Irajá. É uma escola grande, bem típica da rede pública: uma sala de leitura, um refeitório, um auditório, banheiros, prédio de quatro andares. Possui como recursos materiais: giz, quadro-negro, carteiras, cadeiras, vídeo, televisão e DVD. Algumas vezes, é possível tirar xérox para os alunos.

Há falta de inspetores, fator que colabora para que muitos alunos fiquem pelos corredores e, embora haja um trabalho de conscientização, muitas vezes, tentam pichar a escola.

A escola, porém, possui direção e docentes atuantes e, especialmente no PEJA, a equipe procura sempre trabalhar com projetos interdisciplinares. A avaliação atribuída a cada aluno é global, não havendo conceito diferenciado para cada disciplina. Ao final de cada Unidade de Progressão, a equipe chega a um consenso para o conceito deste aluno (Cf. cap. 2).

A instituição oferece todo o ensino regular no PEJA, sendo os alunos bastante heterogêneos: donas de casa, trabalhadores, religiosos, aposentados etc. Com relação à postura em sala de aula, alguns se mostram bem participativos, especialmente as mulheres, outros se sentem envergonhados de mostrar o que pensam. Os adolescentes algumas vezes se mostram interessados; outras, conversam bastante.

Um fator também observado no comportamento dos alunos é que nem sempre os que ofereceram problemas de disciplina são os que possuem uma maior dificuldade de aprendizagem. Também há alunos que se isolam na sala e quase não se relacionam com a turma.

Vale ressaltar que muitos alunos faltam às aulas, pois acreditam não fazer diferença na hora da reprovação, outros porque precisam trabalhar. O fato de a

própria aula de LE ocorrer às sextas-feiras propicia a ausência dos mesmos em sala de aula. O trabalho de trazê-los para a escola é uma constante entre os professores.

Para a presente investigação, a professora-pesquisadora organizou a sala de forma que os alunos se sentassem em círculos para garantir um maior envolvimento com as atividades, procedimento que, segundo Kleiman (KLEIMAN; MORAES, 2006), retoma as formas de interação típica da oralidade, cuja metáfora principal é o círculo, com pessoas conversando umas com as outras, aquelas longas conversas nas rodas de calçadas onde se contam “causos”, ou nas aldeias indígenas, ao redor do fogo. Alguns alunos, no entanto, não aceitaram fazer a atividade solicitada desta forma e permaneceram em seus lugares. Como já mencionado anteriormente, há alunos que se isolam e quase não interagem com o resto da turma.

Na sala de aula, normalmente, temos em média quinze alunos por turma, pois, como já mencionamos antes, muitos trabalham e não freqüentam, pelo menos não assiduamente, as aulas às sextas-feiras.

6. ANÁLISE DO CORPUS

“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.”

(Paulo Freire)

Neste capítulo, dividido em duas etapas, conforme já dito na seção 5.1, buscamos analisar o *corpus* da dissertação. Em um primeiro momento, partimos para a elaboração e discussão a respeito das atividades de compreensão leitora a serem aplicadas nas respectivas Unidades de Progressão, aclarando o objetivo para as quais foram criadas. Em um segundo momento, mostramos como se deu esta interação entre os sujeitos com os resultados das análises realizadas na sala de aula. Na transcrição das respostas, usamos a sigla “A” para nos referirmos aos alunos e numeramos para alternar a resposta dos mesmos. De igual maneira, usamos o símbolo “*” para mencionarmos o número de vezes que encontramos ditas respostas. Apesar de as aulas terem sido gravadas, optamos, neste momento, apenas por transcrever fielmente algumas das respostas produzidas pelos alunos nas atividades de compreensão leitora.

6.1 ELABORAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber.”

(Paulo Freire)

Nesta seção, elaboramos três atividades diferentes para serem aplicadas nas turmas do PEJA, com o objetivo de observar as aulas e o comportamento destes alunos durante a realização do trabalho com leitura nos moldes da teoria sociointerativa. As atividades foram aplicadas uma em cada Unidade de Progressão com o mesmo número e grupo de alunos.

Atividade 1:**ETAPA DE PRÉ-LEITURA:**

¿Sabes cocinar?

¿Te gusta?

¿Qué sabes preparar en la cocina?

En tu casa, ¿sólo las mujeres cocinan? ¿Crees que es una tarea exclusiva de las mujeres?

¿Por qué?

Ahora mira sólo el título del texto que vamos a leer:

Guacamole

¿Sabes decir de qué trata?

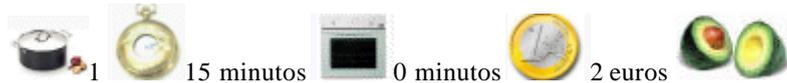
¿Qué elementos te ayudaron a elegirlo como tal?

Para ti, ¿qué representan las figuras que acompañan el título del texto?

ETAPA DE LEITURA:

Ahora, lee todo el texto y comprueba si tus hipótesis de lectura estaban correctas.

Guacamole



Ingredientes

2 Aguacates
 ½ cebolla
 2 tomates

Un poco de cilantro (hierba aromática parecida al perejil)

Paso a Paso

Abrir los aguacates sacar el hueso y con una cuchara extraer la pulpa. Con un tenedor machacar la pulpa, se le agrega el tomate, la cebolla y el cilantro picados. Se revuelve todo ello en un recipiente agregándole sal.

Consejos



Tapar con papel de aluminio hasta la hora de servir.

<http://www.cocinadelmundo.com/paises/mexico/sal/6378.html>

Observaciones:

- El coste es en euros y según el nivel de vida español
- Un dólar vale un Euro aproximadamente
- Tiempo de preparación en minutos

1 - ¿Tus hipótesis de lectura estaban correctas? ¿Por qué?

() Sí () No

2 - Entonces, ¿cómo podemos clasificarlo?

3 - ¿Cuál es la fuente del texto?

4 - El texto está dividido en dos partes. ¿Cuáles son?

5 - ¿Este plato se lleva al horno? ¿Cómo lo puedes comprobar?

6 - De acuerdo con el contexto, ¿qué significan los vocablos "cuchara" y "tenedor" en portugués? Comprueba tus hipótesis de lectura usando el diccionario.

7 - ¿Para qué y cuándo una persona leería este texto?

8 - ¿En qué parte del día sería mejor servir este plato? ¿Por qué?

9 - ¿Por qué se aconseja a tapar con papel aluminio hasta la hora de servir?

ETAPA DE PÓS-LEITURA:

- Investiga con la ayuda de tu profesora, de qué país proviene esta receta y cuál es su origen. Habla curiosidades sobre ella y las diferencias que hay en la forma de prepararla allá y en tu país.
- Piensa en una receta que sabes preparar, puede ser algún plato específico de tu ciudad. Imagina que vas a enseñarla a alguien de otro país, así que no te olvides de mencionar los ingredientes y el modo como debe disponerla, si hay algún consejo... En fin, todo es importante para el éxito del plato. Acuérdate que el formato del texto te ayudó a entenderlo mejor.

A escolha deste texto está relacionada a um dos eixos temáticos da primeira Unidade de Progressão do PEJA: *Identidade e alteridade: as visões do eu e do outro*. Levando-se em consideração que a culinária é considerada uma manifestação cultural, espera-se que o aluno possa se dar conta, a partir das discussões feitas em sala de aula, de outras formas de cultura e, ao mesmo tempo, de sua própria cultura. Neste caso, pode-se partir de um simples exemplo: o abacate, fruta comum a ambos os países, porém que apresenta um modo de consumo diferente, o que não deixa de indicar uma forma de identidade e alteridade. A partir deste tema, outras questões podem ser abordadas e discutidas também na sala de aula.

Um dos objetivos, ao se escolher esse texto, foi que se trabalhassem as três etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, de acordo com as orientações seguidas pelos PCN (BRASIL, 1998b), Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a). Na etapa de pré-leitura, devemos chamar a atenção para o título e as figuras, assim como o próprio formato do texto com a finalidade de dar pistas para uma melhor compreensão, dando ênfase ao conhecimento de mundo do aluno.

Na leitura propriamente dita, temos a comprovação de hipóteses sobre o texto a ser lido na primeira questão. Na questão dois, deseja-se que o aluno reconheça o texto como sendo uma “receita” através de seu formato, associando os conhecimentos que já possui em LM e possa compará-lo com a LE a ser estudada. Assim, a identificação do gênero textual e da fonte na questão três são elementos que podem auxiliar ainda mais na compreensão geral do texto. Questões como as de número quatro e cinco remetem para a observação das imagens existentes no título, bem como os aspectos tipográficos que estão presentes no texto, devendo ser vistos como elementos que colaboram também para a construção de sentidos. Com a questão número seis, deseja-se mostrar aos alunos que existem determinados procedimentos de leitura que, ao serem utilizados para inferir vocábulos desconhecidos, como no caso de “*tenedor*” e “*cuchara*”, ajudam a obter o significado de determinados termos sem que se faça necessário o uso do dicionário, uma vez que é possível reconhecer o sentido destas palavras através do contexto. Kleiman (2002a, p. 69), inclusive, afirma que “a inferência lexical é um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o significado aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura”. As questões de número sete, oito e nove

requerem o conhecimento de mundo para que se obtenha seu entendimento e, conseqüentemente, possam ser respondidas.

Na etapa de pós-leitura, busca-se trabalhar atividades destinadas a levar os alunos a emitir suas opiniões e considerar o conceito de outros e de si mesmo. Assim, os temas transversais podem ser trazidos para a sala de aula via LE, mostrando que a linguagem é uma prática social e, portanto, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados culturais e históricos (BRASIL, 1998b).

A temática de um texto sobre uma receita não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social. Mas, se o professor o fizer valer como prática social, a leitura pode apresentar um resultado diferente do que eventualmente nos deparamos em sala de aula. Comparando o texto sobre a receita de “Guacamole” a discussões que problematizem questões comuns aos alunos do PEJA — preconceito, respeito aos cidadãos sem distinção de gênero, mudança no papel social da mulher: Os homens ajudam em casa? Somente as mulheres cozinham? De igual maneira, ao investigar a origem da receita, pode-se conhecer um pouco desta outra cultura e compará-la a sua própria cultura: que alimentos são consumidos por ambas, por exemplo. É uma receita sofisticada? Qual a sua origem? Em que situações as pessoas deste país a preparam? Há alguma semelhança com alguma receita brasileira? Qual a origem desta fruta? Como chegou a estes países?

A escolha de um texto instrucional se deve ao fato de que, em nosso cotidiano, nos deparamos constantemente com textos deste tipo, fator que ajuda os alunos não só a usar corretamente um equipamento eletrônico, como também a preparar uma receita culinária. Ou seja, a habilidade alcançada no domínio destes textos incide diretamente em suas atividades concretas. Além disso, é uma leitura intertextual, já que reconhecida por seus aspectos formais e, por isso, um tipo de texto comum ao conhecimento de mundo destes alunos, acontecimento que propicia uma compreensão melhor para uma etapa inicial de trabalho.

É importante, também, que se leve o aluno a pensar no objetivo com que o texto foi produzido; nesse caso, como o modo de organização predominante é a injunção, pretende-se ensinar os passos de um procedimento, daí o cuidado com a forma de escrever, listando primeiro os ingredientes, depois explicando o modo de preparo, de maneira a deixar o leitor/executor da tarefa esclarecido e alcançar o sucesso com o prato desejado. Levá-lo a pensar também nos recursos lingüísticos

predominantes que, nesse caso, dizem respeito aos verbos usados no infinitivo, mas que possuem valor imperativo, reforçando o sentido de mandato (GILI GAYA, 1983). Além disso, temos também o uso de substantivos com o objetivo de enumerar os ingredientes e de numerais para qualificá-los.

O tema transversal Pluralidade Cultural, que merece atenção especial segundo a orientação seguida pelos PCN (BRASIL, 1998b) e pela Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a), pode ser obtido também com a finalidade de desmistificar visões estereotipadas de determinadas culturas que fazem parte, muitas vezes, das aulas de LE.

A questão da interdisciplinaridade⁷ se faz presente ao lado das disciplinas de História e Português, já que se trata de um ingrediente típico da culinária mexicana e tem origens indígenas, além de estarmos desenvolvendo debates e produções escritas na língua materna. Podemos também, na etapa de pós-leitura, chamar a atenção para a história latino-americana recorrendo ao paladar. Alimentos como batata, milho e chocolate, que têm origem nas culturas indígenas do continente podem servir como fonte de pesquisa e, inclusive, trabalhadas ao lado das disciplinas História e Geografia. Além disso, com base numa problemática atual, como a fome e a produção de alimentos, podem-se propor pesquisas sobre problemas que acarretam a fome no Brasil e nesses países. Outro ponto que pode ser visto, também nas atividades de pós-leitura, é a investigação de diferenças e semelhanças entre a culinária brasileira e a de outros países de língua espanhola.

⁷ Kleiman e Moraes (2006, p. 22) afirmam que a interdisciplinaridade refere-se a “uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu”.

Atividade 2: “Adolescentes embarazadas”

PRÉ-LEITURA:

Observa el dibujo que forma parte del texto abajo, ¿qué ves?

¿El oso de peluche simboliza algo? ¿Qué?

¿Crees que hay una edad apropiada para ser madre/padre? ¿Por qué?

¿Crees que esto es una preocupación que tiene que ver solamente con las adolescentes? ¿Por qué?

¿Tienes hijos? ¿Con cuántos años fuiste madre/padre?

Leyendo el título y observando la imagen, ¿sabes decir qué significa “adolescentes embarazadas”?

[eltiempo.com / salud](http://eltiempo.com/salud)

21 de Junio de 2006

Adolescentes embarazadas presentan mayores riesgos de salud y sociales que mujeres adultas

Infecciones, hipertensión y dificultades en el parto, en los primeros. Interrupción de la educación, en los segundos.

Desde la pubertad (a partir de la primera menstruación) el organismo femenino es apto para tener hijos. Lo que no quiere decir que emocionalmente a esa edad las mujeres también estén listas para eso.

El embarazo en esta etapa de la vida es visto por muchos como un proceso inoportuno, que conlleva a una pobre perspectiva de futuro.

Es un fenómeno global, reflejo del estado de una sociedad. Colombia, un país subdesarrollado y aquejado por una vasta pobreza, no es ajena a este problema, a tal punto que tiene uno de los índices más altos en América Latina.



En Colombia, 23 de cada 100 adolescentes están o han estado embarazadas.

El promedio de inicio de la actividad sexual en las colombianas es de 14,8 años, lo que concuerda con el hecho de que, según resultados del último censo del Dane, 23 de cada 100 de estas mujeres están o han estado embarazadas en algún momento.

Según la última Encuesta Nacional de Demografía y Salud de Profamilia (2005), este fenómeno va en aumento.

La diversidad cultural y geográfica, el conflicto armado, la inequidad social y el desplazamiento hacen que la situación de Colombia sea especial. Es más: el índice de embarazo adolescente se duplica cuando de niñas desplazadas se trata.

Eso no quiere decir que este fenómeno no se presente en poblaciones escolarizadas y con mejores recursos. Es más, ellas aportan un número importante de embarazos no planeados o no deseados.

El tema merece atención, pues estas adolescentes tienen mayor riesgo de interrumpir su educación, convertirse en cabeza de familia y, peor aún, ser madres de varios hijos a edad temprana. Por su edad, requieren atención especial.

El objetivo es hacer seguimiento a cada caso, tras el nacimiento del bebé, no solo para garantizar la buena salud física y mental de madre e hijo, sino para prevenir un segundo embarazo. Un proyecto de vida es indispensable.

Es importante que padres y maestros les enseñen a estas niñas las consecuencias biopsicosociales de un embarazo. Estas mamás, por ejemplo, tienen menores logros académicos, dependen más de su pareja o sus padres y cuentan con un ingreso económico más bajo.

Además, tienen 30 por ciento más de riesgo de volver a quedar embarazadas en el siguiente año.

Una forma de evitar que los jóvenes asuman de manera tan temprana la maternidad y la paternidad es lograr que tengan un proyecto de vida realista y factible, como continuar con sus estudios, desarrollar una vocación o encontrar una profesión.

GERMÁN SALAZAR SANTOS

Ginecólogo infantojuvenil, director de la unidad de adolescentes de la fundación cardioinfantil Especial para EL TIEMPO

ETAPA DE LEITURA:

CONTESTA A LAS PREGUNTAS ABAJO EN PORTUGUÉS, EXCEPTO LAS DE Nº 3 y 4 QUE DEBEN SER RETIRADAS DEL TEXTO.

1 - ¿Por qué el embarazo en la adolescencia es visto como algo inoportuno?

2 - ¿Qué contradicción se puede percibir con relación a las adolescentes en el segundo párrafo?

3 - ¿Qué fragmento en el texto muestra que el problema no es único de Colombia?

4 - ¿Cuál fuente en el texto comprueba que este índice sigue creciendo?

5 - ¿Cuáles factores hacen que esta realidad en Colombia sea considerada especial?

6 - ¿Qué consecuencias para la vida de las adolescentes asume el embarazo?

7 - ¿Por qué es importante que se continúe con el proyecto de vida tras el nacimiento del bebé?

8 - ¿Qué circunstancia puede volver a suceder si la adolescente no pasa a tener un proyecto de vida?

ETAPA DE PÓS-LEITURA:

- Pensando en todo lo que hemos hablado en clase, con la ayuda también de tu profesora, busca informarte con respecto a la utilización de métodos anticonceptivos, busca saber también si estos métodos pueden prevenir también contra algunas enfermedades sexualmente transmisibles. Trae a la clase los apuntes que encontraste y comenta con tus compañeros. El profesor de Ciencias también podrá ayudarte o, si tienes acceso a la Internet, es también una buena opción de ayuda.
- Haz una encuesta con mujeres que tuvieron hijos en una edad temprana, pregúntales qué dificultades tuvieron, qué pasaron, si creen que esto de alguna manera les perjudicó o, de igual forma, perjudicó a lo(s) hijo(s). Trae por escrito y comenta con tus compañeros de clase.

Esta atividade foi pensada para a segunda Unidade de Progressão do PEJA, que tem como um dos eixos temáticos: “*Meio escolar: educação formal e não formal; a importância do saber popular*”. Com relação às orientações teóricas pelas quais se ancoram os PCN, a língua estrangeira tem a oportunidade de oferecer acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de amplo valor educacional, pois propicia aos alunos se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais, de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem (BRASIL, 1998b).

Nesta segunda fase, os alunos já passaram pela etapa inicial de sensibilização de leitura. Espera-se, na pré-leitura, que o aluno já perceba que os elementos não lingüísticos podem ajudá-lo na compreensão do texto, bem como seja capaz de identificar características como fonte, tipo de texto, aplicando-as como auxiliares na compreensão. Assim, é essencial para uma melhor compreensão do texto, que o aluno perceba a relação entre imagem e texto verbal.

Apesar de ser um texto longo, o conteúdo não é de difícil compreensão e, apoiando-se no elemento visual presente no texto, acredita-se que o aluno consiga inferir o assunto do mesmo. De igual maneira, espera-se que o aluno infira, sem

problemas, o significado de “*adolescentes embarazadas*”. Nesta atividade, além de trabalhar predominantemente os elementos visuais, as questões estão voltadas para os níveis de processamento da informação do texto. Nesta segunda atividade, temos como objetivos trabalhar leitura superficial, geral, leitura detalhada e leitura pontual.

Na questão número um, temos uma pergunta de compreensão geral, na qual se espera que o aluno, ao ler o texto, saiba determinar o assunto do mesmo. Nas questões de números dois e três, as perguntas são de caráter pontual, na qual o aluno deve direcionar-se a um parágrafo específico e verificar o que se está pedindo. Já as questões quatro e cinco requerem leituras detalhadas do texto, ou seja, busca-se um dado específico entre tantos outros presentes no texto. Nestes casos, será preciso ler o texto de forma mais atenta. A questão seis também demanda do aluno uma compreensão geral do texto. As questões sete e oito retomam o processo de leitura porque requerem uma visão mais detalhada do texto.

Os trabalhos de pós-leitura buscam a participação dos alunos e a discussão em classe, a partir do que foi construído durante a leitura. É o momento para pesquisa do tema proposto. A sala de leitura da escola pode ajudá-los, bem como o professor de Ciências. As entrevistas podem ser feitas com alunas da própria sala de aula. Deste modo, espera-se estimular os alunos a relacionar o tema com sua própria realidade, além de produzir os seus próprios textos, avaliando e criticando situações motivadas pela leitura. De acordo com as orientações seguidas pela Multieducação e EJA (RIO DE JANEIRO, 2007a), é uma oportunidade para ampliar a bagagem enciclopédica do aluno, incorporando-se, de maneira crítica, o que se pôde reconstruir por meio do processo leitor.

A escolha de um artigo de opinião teve como finalidade mostrar os objetivos a que se propõe este eixo temático, já que este tipo de texto contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, já é considerado objeto de debate. Além disso, estes textos, em geral, se organizam seguindo uma linha argumentativa, uma tese e a justificativa para esta defesa, sendo importante que o aluno perceba estas características quando estiver fazendo uma leitura, além de perceber que o autor utiliza outras fontes para validar seus argumentos. A partir de então, poder extrair as idéias do autor, considerá-las ou refutá-las, bem como ver o texto sob o ponto de vista da sua realidade. Para interpretar estes textos, é indispensável captar a postura ideológica do autor, identificar os interesses a que serve e precisar sob que circunstâncias e

com que propósito foi organizada a informação exposta (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007).

O tema Orientação Sexual também se apresenta como um dos temas transversais que merece atenção e pode ser focalizado pela análise comparativa de como esta questão é vista no Brasil e em um país de língua espanhola, no caso a Colômbia. São problemas característicos de países subdesenvolvidos? Que atitudes resolveriam este problema? A questão da interdisciplinaridade também se faz presente através das disciplinas História e Ciências, já que os alunos podem fazer um estudo paralelo sobre como estes problemas afetam aos países subdesenvolvidos (ou porque afetam mais a estes) ao lado do professor de História; bem como trabalhar os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis junto à disciplina de Ciências.

Atividade 3: “Medio Ambiente”

ETAPA DE PRÉ-LEITURA:

¿Crees que las personas están preocupadas con la preservación del medio ambiente?

¿Qué acciones producidas por las personas podrían colaborar con la preservación del medio ambiente?

¿De qué forma las personas lo perjudican?

¿Crees que esto puede perjudicar tu propia vida?

Observando las imágenes y el título de los textos abajo, ¿podrías apuntar sobre qué van a hablar?

Texto I

Degradación medioambiental amenaza el futuro de la nación



Una docena de ríos han desaparecido y otros están degradados, situación que provoca un deterioro en el equilibrio medioambiental del país.

ADRIANA PEGUERO. SANTO DOMINGO, LISTIN DIARIO. — El futuro hídrico de La Española se encuentra en cuenta regresiva, por la desaparición total de más de una docena de ríos en los últimos 20 años y los existentes con bajo caudal y con graves problemas de contaminación, causada por las aguas residuales, desechos industriales, ganaderos y domiciliarios, y sus cauces convertidos en vertederos.

A pesar de su diversidad y endemismo de especies, esta isla encara una serie de problemas que ponen en entredicho la sostenibilidad de su riqueza biológica y que plantean un reto al Estado y a la sociedad.

El uso indiscriminado y descontrolado de la tierra, al igual que su cambio de uso, la degradación de los bosques y las cuencas hidrográficas, la caza y la pesca indiscriminada de muchas especies de la fauna, amenazan la sustentabilidad tanto del presente como del futuro de la nación.

Vocabulario:

Caudal — quantidade escoada de água

Desechos — resíduos

Cauces — leito de rio

Reto — desafio

Plantear — propor

Vertedero — lixão

1 - La degradación medioambiental, en el artículo I , se refiere:

- a) a la contaminación del aire.
- b) a la desaparición de ríos.
- c) al abuso de la sociedad.
- d) a los desechos industriales.

2 - Marca la única opción que **NO** se presenta, en el texto, como peligro al medio ambiente:

- a) caza indiscriminada de animales
- b) uso desordenado de la tierra
- c) degradación masiva de los bosques
- d) plantío considerable de árboles

3- "...al igual que **SU** cambio... (Línea 16)" El fragmento señalado hace referencia a:

- a) tierra
- b) caza
- c) cuencas
- d) bosques

Texto II

"Los problemas no son mentales, son reales, y requieren soluciones reales"



El planeta Tierra

Por: Giro Candelario. Santo Domingo. (www.atanay.com). — Los científicos del mundo están dando gritos de alarma por el fenómeno del calentamiento de nuestro planeta, lo que podría en el futuro hacer peligrar incluso la vida de las especies que habitan en la Tierra. Reunidos en la ciudad de La Haya, en Holanda, los especialistas internacionales en medio ambiente y en los cambios del clima del planeta, están tratando de descifrar las causas de la formación de un lago en “Los Hielos Perpetuos” del Ártico, en una zona de 1.5 Km. En pleno Polo Norte, ubicado a unos 90 grados de latitud. Lo trágico y alarmante del hallazgo casual de este fenómeno es que es la primera vez en los últimos 50 millones de años que una parte de los “hielos perpetuos” del Ártico se ha derretido.

<http://www.rdnoticias.com/slice2/Tierra.jpg>

Vocabulario:

Hallazgo — achado; descubierto

Cambios — mudanças

4 - La preocupación de los especialistas en medioambiente y cambios climáticos, en el artículo II, se da en torno a:

- a) la reunión de los científicos en Santo Domingo.
- b) los gritos de alarma de los habitantes del mundo.
- c) la formación de un lago en “Los hielos Perpetuos”.
- d) la vida de algunas especies que habitan la Tierra.

5 - “Los científicos del mundo **están dando** gritos de alarma...” (Línea 1) El fragmento señalado indica una acción:

- a) hipotética
- b) posterior
- c) consumada
- d) progresiva

6 - ¿Qué hecho denuncian los textos?

7 - ¿Qué tipos de textos son?

8 - ¿Quiénes los escribieron? ¿Con qué objetivos?

ETAPA DE PÓS-LEITURA:

- ¿Qué podemos hacer para preservar el medio ambiente? Relaciona con tus amigos pequeños labores que uno puede hacer por su cuenta y que estará colaborando para la buena mantención del medio ambiente.
- ¿Sabes qué es reciclar? Busca en el diccionario el significado de este vocablo. Luego haz una investigación sobre este tema, pensando por qué debemos reciclar y qué cosas podemos reciclar.

Esta atividade foi pensada para a terceira Unidade de Progressão, que tem como um dos eixos temáticos “*O meio e o indivíduo: questões ecológicas*”. O texto possui um nível de graduação maior em relação aos outros, com um vocabulário mais complexo, além de apresentar questões objetivas, às quais os alunos não estão ambientados. Partindo do princípio de que questões objetivas também fazem parte do cotidiano escolar e que as mesmas servem como base para realização de exames supletivos para obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio, concursos públicos, ingresso em outras escolas etc., a professora-pesquisadora optou por elaborar também atividades deste tipo, já que a maioria dos alunos desconhece exercícios dessa natureza e também necessita de sua prática para a realização de algum destes eventos.

Além de reforçar os procedimentos de leitura já vistos nas atividades anteriores, optou-se pela escolha do gênero notícia, que se caracteriza por ser

produzida em uma situação de comunicação social com características específicas, conforme salienta Pietri (2007), pois prevê uma leitura breve, com o objetivo de informar rapidamente os fatos considerados relevantes; em geral, divide-se em colunas estreitas, evento que torna mais dinâmica a leitura; os períodos são simples e as frases são curtas; há o uso de elementos como o *lead*, em que se apresentam as ações principais que serão encontradas na seqüência da leitura, o que facilita o trabalho do leitor.

No caso da notícia, o título assume a dupla função de sintetizar o tema central e atrair a atenção do leitor, conseqüentemente, deve ser explorado na atividade de pré-leitura. Assim, apesar de apresentar alguns exercícios distintos das UPs anteriores, esta atividade também deve permanecer com as três etapas de leitura, já que a possibilidade de uma boa leitura é alicerçada pela interação entre os conhecimentos prévios e, com base neles, por aquilo que o leitor antecipa, durante a leitura, sobre o que será informado a seguir (PIETRI, 2007).

A questão número um tem como objetivo constatar se o aluno obteve a compreensão geral do texto, no qual se tem também o apoio dos elementos não lingüísticos através da relação entre imagem e texto verbal. A questão dois apresenta-se como uma questão pontual, pois o aluno necessita ir a uma determinada parte do texto para identificar a resposta. A questão três é uma questão de gramática textual, na qual os alunos devem observar que alguns vocábulos são usados com a função de determinantes. A questão número quatro, referente ao Texto II, retoma a idéia de compreensão geral. A questão cinco, também de gramática textual, procura abordar o sentido e o aspecto das formas verbais. As questões de números seis, sete e oito buscam mostrar que a progressão temática em torno das notícias envolve as seguintes perguntas: O quê? Quem? Como? Quando? Por quê? E para quê? Tais procedimentos também são adotados pelos PCN (BRASIL, 1998b), que salientam, inclusive, ser este um procedimento útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social.

A pós-leitura tem como objetivo refletir e fazer com que o aluno exerça seu sentido crítico a respeito do conteúdo tematizado. A tematização do meio ambiente pode ser levantada não só em nível mundial, mas também em suas próprias comunidades. O que posso fazer para manter minha escola limpa? Como posso colaborar com a limpeza de meu bairro? De que forma posso contribuir para a

preservação do meio ambiente? O trabalho sobre reciclagem, certamente, irá ajudá-los a ponderar sobre estes questionamentos.

Assim, os temas transversais, que têm um foco em questões de interesse social, podem ser trazidos para a sala de aula via LE. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio hábil para abordar os temas transversais ao se focalizar em escolhas lingüísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social, que podem ser praticadas tanto do ponto de vista das escolhas temáticas, quanto das escolhas sistêmicas e de organização textual, além de se poder considerar a variação lingüística (BRASIL, 1998b).

Com esta atividade, pretende-se mostrar aos alunos que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade, podendo localizá-los para o fato de que, ao agirem no discurso por meio da linguagem, as pessoas fazem escolhas de organizações textuais na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo, cujos significados refletem suas visões de mundo e projetos políticos (BRASIL, 1998b, RIO DE JANEIRO, 2007a).

O tema transversal Pluralidade Cultural e Interdisciplinaridade, que merece atenção especial segundo as orientações dos PCN e da Multieducação e EJA, pode ser obtido também, nesta terceira atividade, com a finalidade de conscientizar os alunos sobre o mundo em que vivem. Ao entender a linguagem como prática social, como possibilidade de expressar opiniões e sentimentos, o aluno pode ampliar as oportunidades de incorporar os diferentes níveis de conhecimento.

6.2 SUJEITOS EM INTERAÇÃO

“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma”

(Irene Fuck)

Nesta seção, comentamos como interagiram os alunos-informantes com as atividades elaboradas, mencionando mais uma vez, que optamos por não destacar o número de acertos ou erros em cada questão, uma vez que o objetivo

principal era discutir a interação dos mesmos durante o desenvolvimento das tarefas. Assim, apesar de em alguns momentos termos mencionado as respostas dadas, o que prevaleceu foi a observação e as atitudes comportamentais dos alunos com relação à proposta da pesquisa.

- **Atividade 1: Receita de Guacamole**

Nesta primeira etapa, foi indispensável uma sensibilização para o trabalho com leitura para que os alunos-participantes se engajassem e compreendessem o texto e as atividades. A análise das respostas dos alunos mostra que estes ainda se sustentam predominantemente no professor para atingir a compreensão do texto. Ao mesmo tempo em que são incentivados a emitir opiniões, também sentem a necessidade de uma aprovação do professor para suas respostas. A tarefa de pedir que prestem atenção a todos os detalhes do texto é uma constante, assim como a de mencionar que devemos levar em consideração os aspectos lingüísticos e os não lingüísticos.

Ao serem questionados sobre que aspectos prestavam atenção na hora de fazer a leitura de um texto, afirmaram que “em tudo”, “em toda a história”, entretanto, observou-se que não consideravam as figuras ou até mesmo o título como sendo partes integrantes do texto. Assim, ao ser mencionado o título do texto e pedir que pensassem a respeito da possibilidade de saber sobre o assunto, todos os alunos disseram não conseguir identificá-lo. A seguir, lhes foram mostrados os aspectos não verbais que estavam situados embaixo do título. A pesquisadora, então, lhes perguntou se a partir das imagens já seria possível identificar ou ter uma idéia do assunto do texto. Surgiram respostas como “Acho que é uma comida.” Ou “algo para comer” e, ainda, “é coisa de cozinha”. A pesquisadora também apreendeu que se não houvesse chamado atenção para as imagens, alguns alunos não teriam se dado conta de que estas ajudariam na mensagem do texto. Foi fundamental para a compreensão do texto que se fizesse o trabalho de pré-leitura, inclusive com perguntas direcionadas a tarefa de preparação de pratos, se sabiam cozinhar etc. Estas perguntas foram utilizadas como forma de despertar o interesse dos alunos antes da leitura, ativar o conhecimento prévio e, ainda, estabelecer um objetivo para a leitura. A atividade se transformou em uma espécie de jogo de adivinhações, como sugerido por Kleiman e Moraes (2006), com o objetivo de que confirmassem, mais

tarde, se suas hipóteses de leitura estavam corretas. Após esta primeira etapa, a professora-pesquisadora lhes entregou todo o texto e deixou que os alunos o lessem em silêncio.

Na etapa de leitura, nas questões um e dois, quase todos os alunos-participantes responderam que as hipóteses de leitura estavam corretas e, conseqüentemente, souberam classificar o texto como sendo uma “receita”. Assim, confirmamos a visão de Kleiman (2002a, p. 56) de que fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento chamado de formulação de hipóteses de leitura), constitui

um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura.

Com relação à questão número três, apesar de já terem sido preparados a respeito do que é a fonte do texto, nem todos conseguiram identificá-la. Alguns ainda confundem fonte com título. É preciso destacar que os adolescentes identificaram mais facilmente que o texto havia sido retirado da internet. Já na questão nº 4, sobre as partes em que se organiza o texto, houve respostas como:

- A1 — “ingredientes e consejos”
- A2 — “ingredientes e paso a paso” (*****)
- A3 — “ingrediente e como fazer a comida” (**)
- A4 — “título e texto”
- A5 — “ingrediente e modo de preparo” (*)

Tais respostas evidenciam que a maior parte do grupo conseguiu identificar as duas partes do texto. Entretanto, como podemos notar, alguns classificaram o título como uma parte do texto e, o conteúdo restante, como outra. Talvez pelo fato de a professora-pesquisadora ter cortado o texto e entregue separadamente. Apenas um aluno identificou “consejos” como uma das partes do texto. Neste momento, a professora-pesquisadora pediu que o aluno retomasse o texto e prestasse atenção nos seus aspectos não verbais para, então, se dar conta de que “ingredientes” e “paso a paso” possuíam o mesmo formato, enquanto “consejos” tinha um formato diferente.

Na questão número cinco, tivemos como respostas comuns, o fato de alguns concluírem que no desenho do forno de microondas havia a indicação de

“zero minutos”. Outros ainda mencionaram o fato de que “abacate não vai ao fogo”. Na questão seis, a maioria conseguiu inferir rapidamente o significado de “cuchara”. Com o vocábulo “tenedor” alguns alunos mencionaram, primeiramente, ser um “amassador” e, depois, com a ajuda da professora-pesquisadora, concluíram tratar-se de um garfo. Tal fato confirma a teoria de Kleiman (2002a, p. 69) de que “quando nos deparamos com uma palavra em língua estrangeira, adquirimos uma idéia aproximada do significado da expressão, a partir do contexto lingüístico em que ela é usada”. Isto é, inferimos o significado dessa palavra nova a partir do contexto em que está sendo usada. Aos poucos, mediante novos encontros com a palavra em outros contextos, vamos adquirindo uma idéia mais precisa do significado. Alguns alunos quiseram confirmar a hipótese, verificando no dicionário.

Na questão sete, apesar de ser considerada por eles como fácil, todos responderam que uma pessoa leria o texto “para fazer este prato”, porém esqueceram da segunda parte da pergunta, já que somente alguns deram algum tipo de resposta, como por exemplo: “quando tivesse convidados em casa” ou simplesmente “estivesse com vontade de comer”.

Na questão oito, obtivemos respostas totalmente variadas, como, por exemplo:

A1 — “na hora do almoço” (**)

A2 — “na hora do lanche” (***)

A3 — “na janta” (***)

A4 — “de manhã”

A5 — “de noite” (**)

A respeito das respostas acima, percebemos que, nesta hora, os alunos não construíram significados durante a leitura e tiveram, portanto, dificuldade para responder à pergunta. Talvez, este fato se deva à falta de conhecimento de mundo sobre a iguaria em questão, uma vez que tais conhecimentos podem variar de “pessoa para pessoa, pois refletem as experiências que tiveram, os livros que leram, os países onde vivem, etc.” (BRASIL, 1998b, p. 30).

Na questão nº 9, obtivemos as seguintes respostas:

A1 — “para não azedar”

A2 — “para ficar conservado” (****)

A3 — “para não escurecer” (***)

A4 — “para não acedar”

A5 — “para guardar a comida e não ficar preto” (***)

Ao contrário do constatado na questão anterior, nesta, os alunos obtiveram uma igualdade maior nas respostas, assegurando que, quanto maior o conhecimento de mundo sobre o tema, mais fácil se torna a compreensão do texto a ser lido, fato que abordado por Kleiman (2002a/b).

Na etapa de pós-leitura, os alunos realizaram ambas as atividades e uma observação foi a identificação mais rápida por parte dos alunos-adolescentes que a comida era mexicana pelo *site* mencionado. Outro fato comentado foi a forma de preparo da iguaria, que lhes pareceu bastante diferente. Depois de terem trabalhado todo o texto, os alunos pediram à professora que os ensinasse a ler as palavras em espanhol. Cabe, então, ressaltar que, embora os PCN (BRASIL, 1998b) e a Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) tenham a leitura como foco principal, este fato não exclui, como os próprios documentos atestam, a presença também de outras atividades lingüísticas, como, por exemplo, trabalhar a oralidade com estes alunos.

- **Atividade 2: “Adolescentes embarazadas”**

Nesta segunda etapa de trabalho, a professora-pesquisadora pôde perceber claramente o funcionamento do papel exercido nas perguntas de pré-leitura, que serviram como elemento-chave para a compreensão do texto. Outro aspecto ocorrido durante a pré-leitura a ser ressaltado foi a receptividade dos alunos com relação ao texto abordado, fato que nos leva a assegurar, da mesma maneira que Kleiman (2002a, p. 52), que “o conhecimento sobre o assunto e a ativação desse conhecimento podem preparar para a compreensão de uma argumentação mais complexa”.

No que se refere à questão número um, de caráter geral, os alunos-participantes souberam respondê-la, já que o tema havia sido debatido em aula e os alunos tiveram a oportunidade de opinar sobre o tema. Podemos, então, asseverar como Kleiman (2002a) que é durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto que o leitor mais inexperiente compreende o texto, assim, muitos acontecimentos que o aluno sequer havia percebido ficam salientes durante essa conversa, isto é, são iluminados na construção conjunta da compreensão. Na questão número dois, de caráter pontual, cujo objetivo era que os alunos pudessem dar-se conta da contradição existente (o corpo estar preparado para a gravidez, mas a mente não),

nem todos os alunos identificaram a contradição, apesar de terem mencionado o fato de as adolescentes não estarem preparadas para ser mães. Para esta questão, destacamos algumas respostas:

A1 — “O corpo está preparado para uma gravidez, mas a cabeça não está”. (****)

A2 — “Que elas ainda são meninas”

A3 — “mesmo que ela (a menina) esteja apta a ter filhos não quer dizer que ela tem que ter, porque também um filho mal planejado pode causar muitos problemas”.

A4 — “uma parte do corpo está preparada e a outra parte não” (***)

A5 — “que está sedo para engravidar”

A6 — “É que desde a puberdade a garota já pode ter filhos mas a mente dela não está preparada”. (**)

Já na questão número três, a maioria dos alunos identificou o fragmento “Es un fenómeno global” como sendo o indicador para que tal fato não esteja ocorrendo somente na Bolívia, servindo, como base de comentário entre os mesmos de que o problema ocorrido com as adolescentes não é exclusivo do Brasil e que também ocorre nos países desenvolvidos. A questão número quatro, onde deveriam identificar a fonte que assegura a veracidade da notícia, apresentou uns níveis maiores de dificuldade, tendo sido necessária a ajuda da professora-pesquisadora. Na questão número cinco, obtivemos como maioria, as seguintes respostas: “a pobreza, as guerras, ser um país subdesenvolvido, a desigualdade social”. A questão número seis, onde o objetivo era que falassem a respeito das conseqüências de uma gravidez na adolescência, obtivemos como respostas comuns:

A1 — “a menina para de estudar” (**)

A2 — “Ela para os estudos, vai ter que trabalhar, além do preconceito”. (***)

A3 — “Ela para de estuda, problemas na saude” (**)

A4 — “Interupisão dos estudos e ser mãe muito sedo”. (*)

A5 — “Elas correm o risco de parar os estudos e são obrigadas a trabalhar e se tornam cabeça de família com salários menores”. (**)

As questões de números sete e oito referem-se à compreensão geral do texto e requerem uma leitura atenta para constatar suas respostas, mesmo que sejam questões que não possuam níveis altos de dificuldade. É importante destacar que, nesta atividade, os alunos apresentaram um alto grau de interação. Contudo,

mais uma vez, faz-se necessário expor que o papel do professor na execução das atividades é fundamental, pois como o aluno ainda apresenta alguns traços de insegurança, o professor serve como mediador para que o aluno possa realizar sua própria leitura. Outro ponto a ser comentado é o cuidado que a professora-pesquisadora precisou ter para que a leitura do texto não se tornasse descendente, pois, como é um tema comum entre eles, corria-se o risco de que os alunos dessem somente a opinião deles e ignorassem as idéias apresentadas no texto.

Na etapa de pós-leitura, realizada na própria sala de aula, os alunos deram suas declarações a respeito, pois havia adolescentes que foram mães aos 13 e 14 anos, assim como as alunas já casadas relataram que haviam se casado cedo, deixando de estudar e trabalhar para cuidar dos filhos, além de não ter a permissão do marido para que continuassem os estudos. Para a segunda etapa de pós-leitura, a professora-pesquisadora levou textos, livros da sala de leitura e artigos de revistas para que os alunos pudessem desenvolver o trabalho. Além disso, também foram levados textos em espanhol retirados da internet, já que a escola ainda não possui sala de informática, para que os alunos pudessem ler algo mais sobre o tema em LE e, inclusive, comparar termos utilizados nas duas línguas. Os alunos se mostraram participativos e bem receptivos à realização da atividade. Normalmente, gostam da tarefa de confeccionar cartazes sobre o tema em questão e explicá-los à turma.

- **Atividade 3: El Medio Ambiente**

Nesta terceira etapa da atividade, onde se esperou que os alunos estivessem mais engajados nos exercícios de leitura interativa, de fato eles já pareciam mais habituados com o estilo das aulas e participaram bastante das etapas de pré-leitura.

Durante as perguntas de pré-leitura elaboradas pela professora-pesquisadora, comentaram que este era o assunto do momento, já que não só a escola estava envolvida com esse projeto político-pedagógico, como as provas que estavam fazendo para o ingresso no Ensino Médio (este foi um dos motivos pelo qual se optou em elaborar questões objetivas) abordavam esta temática também em seus textos.

Na etapa de leitura, com relação às questões um e dois, ambas de compreensão leitora, obtivemos respostas corretas por parte de alguns alunos. É

válido ressaltar que os procedimentos usados anteriormente como recursos para a compreensão do texto, como atenção às imagens, aos títulos e à fonte necessitam ser sempre reativados por parte da professora-pesquisadora para que os alunos não os deixem de lado na hora de construir a compreensão do texto.

Outro ponto importante a ser mencionado é o fato de alguns alunos comentarem que a leitura do texto era difícil, pois não conseguiam entender o significado de algumas palavras, fazendo uma leitura equivocada do mesmo. Nessa seqüência, podemos notar que a construção dos significados do que está sendo lido é totalmente fragmentada e os alunos não estabeleceram relações entre as partes do texto lido. Kleiman e Moraes (2006, p. 122) chamam a atenção para atitudes como essa, afirmando que:

É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases, comum na sala de aula: em vez de ler o texto, o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases.

Contudo, ficou evidente a interação maior da turma com a realização das tarefas, alguns se mostrando presentes e participativos. Atitudes por parte de alguns alunos, como retomar o texto, lê-lo silenciosamente mostram um interesse e um cuidado maior pelo trabalho.

Com relação à questão número três, de gramática textual, foi necessária uma esclarecimento maior por parte da professora, uma vez que não estavam habituados a este tipo de questão. Neste ponto, faz-se, então, necessário que se trabalhe mais vezes com este tipo de conteúdo para que os alunos se dêem conta dos elementos coesivos presentes em um texto e que estes servem como elemento de união para dar sentido ao mesmo.

A questão número quatro, referente ao Texto II, igualmente envolveu a compreensão geral, onde os alunos teriam que ler o texto cuidadosamente para respondê-lo. Cabe-nos ressaltar que alguns alunos já o retomam na tentativa de comprovar suas respostas, o que antes não era feito, pois apenas liam a pergunta, escolhiam uma resposta aleatoriamente pelo que julgavam ser correto. Este tipo de questão também gerou nos alunos uma vontade maior de acertar, já que apenas uma das alternativas era considerada correta.

A questão número cinco, de gramática textual, necessitou, por parte da professora-pesquisadora, um esclarecimento maior sobre o tema em questão,

modos e aspectos verbais. A professora-pesquisadora observou, no entanto, que esta questão teve um grau menor de dificuldade para os alunos se comparada à outra de gramática textual (número três). As questões de números seis, sete e oito, respectivamente, foram respondidas por uma boa parte dos informantes. Porém, alguns deram como respostas problemas ambientais que não haviam sido tratados no texto, fato que nos leva a ter sempre o cuidado de que o aluno deve também interagir com o texto, e não ignorá-lo, expressando apenas as suas idéias.

Na etapa de pós-leitura, os alunos pesquisaram que objetos poderiam ser reciclados, além de constatar o tempo que leva para que sejam desfeitos na natureza. Este tipo de trabalho também foi desenvolvido por outros professores das demais disciplinas, já que se tratava também de um projeto interdisciplinar da própria escola. A professora-pesquisadora levou textos em espanhol que falassem sobre o tema abordado para que também tivessem contato com a LE estudada. Foi possível observar que os alunos, apesar das dificuldades que possuíam, se sentiram atraídos pela atividade e gostaram de participar de forma efetiva do desenvolvimento do trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; [...] e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos...”

(João Cabral de Melo Neto)

A presente dissertação teve como objetivo discutir o papel a compreensão leitora, tomando como base central a teoria sociointeracional, em turmas da EJA, mais especificamente em turmas do PEJA em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, foi necessário que a professora-pesquisadora selecionasse textos e criasse atividades de compreensão leitora seguindo esta linha teórica e as aplicasse nestas turmas específicas com o intuito de verificar se os alunos corresponderiam melhor às aulas de LE se estas tivessem como eixo condutor a compreensão leitora seguindo o modelo interativo.

Para analisarmos as atividades elaboradas, realizamos uma investigação qualitativa, na qual acreditamos que a metodologia usada tenha sido apropriada para revelar aspectos significativos no que diz respeito a este grupo de alunos com relação à destreza trabalhada em sala de aula. Assim, elaboramos três atividades de compreensão leitora com a finalidade de que fossem aplicadas, uma em cada etapa das Unidades de Progressão que compõem o Bloco II do PEJA, partindo de uma perspectiva que entende a leitura como um processo de interação entre leitor-autor-texto.

Ao partir dessa perspectiva, constatamos que o leitor precisa apresentar uma atitude ativa perante o texto, utilizando procedimentos de leitura e estabelecendo um significado para o texto através da formulação de hipóteses e da ativação de conhecimentos prévios (Cf. seção 3.2). No tocante a essas questões, constatamos que o papel do professor foi fundamental para que o aluno jovem e adulto se direcionasse melhor em relação ao texto e comprovasse suas hipóteses de leitura. Ao ativar os conhecimentos prévios que possuíam os alunos, ainda que de forma inconsciente para os mesmos, a professora-pesquisadora os ajudou a

compreender melhor o significado global dos textos e, conseqüentemente, conseguir que realizassem as atividades propostas. Desta forma, contribuimos também para que o aluno não se sentisse incapaz de fazer uma leitura em LE, como normalmente ouvimos em nossas aulas. Nesse ponto, podemos afiançar tal procedimento, seguindo o pensamento de Freire (2007, p. 81, grifo do autor) no que se refere ao processo vivenciado nas escolas por professores e alunos:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”.

No gênero textual (MARCUSCHI, 2005) “receita culinária” foi possível observar que a leitura através de gêneros conhecidos pelos alunos em LM os auxilia e facilita a compreensão leitora em LE, já que os alunos possuem este conhecimento intertextual e reconhecem o gênero a ser lido. Verificamos que todos os alunos tiveram uma atitude semelhante e reconheceram o texto como tal, pois se trata de uma leitura presente em sua realidade sociocultural. Não queremos afiançar com isso que só devemos trabalhar com gêneros mais simples, mas iniciar um trabalho em LE de forma que se permita uma melhor compreensão do que vai ser lido e, fazer os alunos questionarem indiretamente sobre o entorno social no qual vivem, certamente, poderá motivá-los ao ensino/aprendizagem de uma LE, além de trabalhar a auto-estima deste grupo específico.

Os dados analisados indicam que, ao trabalhar textos através dos procedimentos de leitura mencionados ao longo da dissertação, percebemos que esses fatos foram fundamentais para que se obtivesse a participação e engajamento dos alunos tanto nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tais procedimentos ficaram bastante claros quando alunos que, inicialmente, não aceitavam sentar-se em círculos junto com os demais alunos, aos poucos foram se aproximando e tomando parte das atividades de forma eficaz. A este respeito, temos o seguinte comentário nas observações de campo da professora-pesquisadora (em 10/08/07): Os alunos Luciene, Geovane e Júlio que, a princípio, não aceitavam fazer parte do círculo feito pela professora para os debates e análises dos textos, na

Atividade 2, com o texto que falava sobre “Adolescentes embarazadas”, começam a responder e questionar as perguntas da etapa de pré-leitura, passam a sentar-se com os demais alunos e se engajam com o restante da turma de forma efetiva.

Em nossa apreciação das atividades de compreensão leitora, elaboradas para esta dissertação, constatamos que as palavras e as ações da professora, somadas aos critérios nos quais foram elaborados os exercícios, influenciaram a percepção dos alunos para que os mesmos participassem ativamente neste processo de compreensão leitora. Desta forma, comprovamos nossa hipótese inicial de que a leitura em LE a partir de textos que falem de situações reais para estes alunos seria significativa para os mesmos, por se tratarem de atividades interativas, dialógicas, oriundas de um contexto real para eles.

No diagnóstico das atividades, tivemos também a oportunidade de verificar que, mais que trabalhar textos que tivessem um significado adequado, foram os objetivos definidos para a leitura que desempenharam maior influência no processo de compreensão leitora, pois os alunos foram direcionados a pensar sobre o assunto em questão e, ao começar a fazer a leitura, se sentiam mais à vontade com o conteúdo do texto. Com relação a este fato, temos a seguinte ressalva das notas de campo (em 10/08/07): Ao ter o texto nas mãos, os alunos já começam a pedir um tempo para que possam fazer a leitura em silêncio e reclamam quando alguns colegas ficam conversando.

Na atividade número 2, foi possível observar como o conhecimento prévio dos alunos sobre a natureza do texto lido influenciou o modelo de letramento utilizado e a sua compreensão durante a leitura. O tamanho do texto, fato que os assustava na hora de realizar uma leitura, não os fez desistir e, à medida que liam, teciam comentários sobre o mesmo. Alguns alunos, no entanto, ainda tentavam ler o texto palavra por palavra, fazendo a tradução literal das mesmas e não conseguiram responder às perguntas do texto em questão, uma vez que a leitura fragmentada não lhes permitiu entender o significado global do texto, fato confirmado por Kleiman e Moraes (2006, p. 19) quando observam que ao solicitar o significado de uma palavra sem fazer referência ao contexto, “estamos comunicando sem a necessidade de dizê-lo, que a força das palavras reside no seu significado do dicionário, e não na sua função no texto para o processo de resignificação do mesmo”.

Um procedimento que necessitou atenção na Atividade 2, “Adolescentes embarazadas”, pois quase tornou a fase de leitura dispensável, revelando um

descaso em relação à voz do autor, consistiu em solicitar a opinião dos alunos sobre um assunto logo após a fase de “leitura” do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Como o assunto abordado no texto era atraente para os alunos, quase todos queriam emitir suas opiniões a respeito e até mesmo relatar fatos ou experiências ocorridas. Segundo Kleiman (2002a, p. 21), essa atividade de interpretação precede à leitura e o professor “queima a etapa de leitura: assim, ele não pergunta sobre a opinião do autor, mas imediatamente sobre a opinião do aluno”. Neste ponto, foi fundamental a interferência da professora-pesquisadora para que os alunos não queimassem essa etapa e falassem somente o que pensavam sobre o tema proposto. Com relação à problemática exposta e aos diferentes gêneros textuais para se realizarem as atividades de compreensão leitora na EJA, buscamos a prerrogativa usada por Kleiman (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001, p. 206) de que:

Sem um trabalho de leitura, com textos dos mais variados gêneros, com opiniões divergentes, para o aluno contrastar suas opiniões com as de outros, a fim de avaliá-las e relativizá-las, a experiência pessoal, a qual ocupa um lugar central nas práticas discursivas orais, impõe-se e determina a interpretação dos alunos. A opinião e atitude baseadas no caso pessoal são tão ou mais relevantes do que o “caso” apresentado no texto, justamente porque o método favorece a contraposição: no cotejo de “lições” de vida, é natural que a vivência e a opinião daí decorrentes sejam tão ou mais relevantes do que a lição do livro para os adultos sem uma tradição letrada.

Na análise dos dados referentes à Atividade 3, “El Medio Ambiente”, uma das observações mais relevantes está relacionada ao fato de quando se depararam com novos formatos de exercícios (questões objetivas), ao contrário do que esperava a professora-pesquisadora, os alunos se sentiram estimulados a respondê-las, buscando fazer uma leitura atenta do texto, fazendo comentários para tentar construir um sentido para a leitura e pedindo que a professora-pesquisadora não os influenciasse nas respostas. Acreditamos que, nesta fase, como o aluno está muito enraizado com a necessidade de se obter uma resposta única como sendo a correta, essas questões serviram como garantia, pelo menos para eles, que de fato haviam acertado as questões. Nas demais atividades, embora a professora mencionasse que as respectivas respostas estavam corretas, queriam apagar e escrever sempre o que a professora respondesse.

A leitura de um texto jornalístico fez com que os alunos pensassem na importância da notícia, no tipo de texto e no público para o qual foi destinado, além de discutir as razões que tornam uma notícia mais importante em um determinado momento histórico. Além disso, pôde-se constatar que um texto não possui valor por si próprio, mas também na relação que se estabelece com outros textos e outras leituras. Assim, pudemos confirmar, conforme assevera Carmagnani (2002, p. 128), que “um texto faz parte de um discurso maior, marcado sócio-historicamente pela ideologia”. Ressaltamos a seguinte nota de campo: Alguns alunos, depois das etapas de pré-leitura e leitura chamaram a atenção para o fato de que o tema “meio ambiente” estava sendo comentário não só das atividades realizadas na escola, como também nos concursos que estavam realizando (alguns estavam fazendo exames para ingressar em escolas de Ensino Médio que também trabalham com a EJA, como os colégios Pedro II, CEFETEC, entre outros). Este fato os levou a refletir sobre o tema de forma mais crítica e a pensar por que o assunto estava sendo debatido amplamente em todas as esferas (notas de campo da professora-pesquisadora em 09/11/08).

No caso dos jovens e adultos, focalizados nesta dissertação, a construção escolar do conceito de leitura, que possuíam como mera decodificação de vocábulos fragmentados, parecia desencorajar-lhes a prosseguir os estudos em LE, uma vez que já passavam por tais problemas na língua materna. Contudo, quando se viram expostos a uma outra prática leitora, considerada mais acessível por possuir elementos facilitadores para a construção de um significado mais global para o texto, acreditamos que a aula tenha tomado um rumo diferente. É importante constatar que nas Unidades de Progressão anteriores, muitos alunos freqüentavam a aula inicialmente e depois apresentavam muitas faltas. A professora-pesquisadora pôde perceber que este grupo procurou assistir às aulas de maneira mais assídua, levando as propostas de atividades de compreensão leitora até o final.

Em função disso, percebemos também que o desenvolvimento de conceitos errôneos ou limitados sobre os procedimentos de leitura pode dar prosseguimento às dificuldades que possuem estes alunos e impedir sua reintegração ao contexto escolar, contribuindo para que os mesmos desistam mais uma vez do direito que têm de concluir seus estudos. Desta forma, uma das respostas que obtivemos com essa investigação é o fato de que essa modalidade de

ensino necessita de materiais didáticos adequados para o seu próprio desenvolvimento.

É importante mencionar também que a heterogeneidade, advinda de diferentes experiências de vida, mostrou-se como figura principal nesta sala de aula, sendo a responsável por diferentes abordagens e leituras de um mesmo texto, ocorrência que favoreceu um comportamento mais crítico por parte dos alunos. Neste aspecto, foi importante a atuação da professora-pesquisadora ao ouvir os alunos e respeitar o conhecimento de mundo que possuíam sobre os temas abordados. Apoiando-se, pois, nas palavras de Freire (2007, p. 122, grifo do autor), podemos mencionar que :

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] saber escutá-lo não significa concordar com ela, a leitura de mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando também não é um jogo tático com que o educador ou a educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, **com** o educando e não **sobre** ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo.

Sabemos que não solucionamos problemas relativos ao ensino/aprendizagem de uma LE com alguns exercícios de compreensão leitora, uma vez que esses problemas extrapolam o ambiente escolar e têm origem também em questões socioeconômicas. Contudo, o que nos interessou nesta investigação, como já dissemos anteriormente, não foi contabilizar a quantidade de erros e acertos que obtiveram esses alunos ao realizarem ditas atividades, mas sim em conseguir que houvesse um engajamento maior entre eles, contribuindo de forma eficaz com a reintegração destes ao ambiente escolar.

O simples fato de alguns alunos passarem a sentar-se em círculos quando sequer dividiam a carteira com os outros e se isolavam do restante da turma foi um divisor dessas aulas de LE. Entendemos que ainda que possuam dificuldades não só em LE como também em LM, este fator não foi empecilho para que conseguissem participar ativamente das aulas e percebessem a opinião do autor, trocassem opiniões com os colegas de classe e com a professora, esta ratificando a controvérsia que de fato “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 2006b, p. 41).

Há ainda muitos problemas a serem resolvidos no que se refere à questão educacional da EJA, no entanto, ficou-nos claro que é importante que a escola não reforce ainda mais nesses alunos o medo e a baixa auto-estima que já trazem com eles, reproduzindo procedimentos que nada colaboram para seu engajamento à escola, priorizando um ensino de vocabulário descontextualizado e enfatizando somente estruturas gramaticais, assim como trabalhando com a mera e obrigatória reprodução de textos, como se os alunos fossem receptáculos vazios a espera de preenchimento. Para que tais fatos não ocorram mais em nosso ambiente escolar, é preciso repensar a escola, em especial, como articula Coracini (2003a, p. 157), as aulas de LM e LE, para aprofundar aos alunos “momentos de significação e de re-significação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento”.

Mas, para que isso aconteça também, é primordial que todos os professores percebam que o trabalho realizado com a leitura em sala de aula não pode ser realizado sem engajamento cognitivo ou afetivo, pois corremos o risco de que os alunos fiquem desmotivados com as aulas, leiam sem objetivos ou apenas porque o professor mandou e serão cobrados, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura (KLEIMAN, 2002a).

A formação de um leitor autônomo e crítico, objetivo que delineou as atividades propostas na presente investigação, buscou envolver atividades que foram além da mera decodificação de sinais, sugerindo a compreensão do texto a partir do diálogo entre texto e leitor, permitindo a criação de outros sentidos e a construção de conhecimentos para produzir coerência àquilo que foi lido.

Para a elaboração de propostas de leitura e seleção de textos, procuramos tomar o aluno como sujeito dos processos constituintes do ato de ler, capaz de refazer a trajetória do autor e trabalhar o texto no sentido de compreendê-lo e dar a ele também outros significados. Dessa forma, acreditamos que o ensino/aprendizagem de leitura em LE na EJA esteja sendo tomado como exercício da cidadania, à medida que este tipo de trabalho promove a criticidade e a inserção de jovens e adultos na sociedade da qual fazem parte.

Esperamos que, com esta investigação, tenhamos contribuído para dar continuidade a reflexões no âmbito acadêmico sobre o ensino de uma LE na EJA, campo relativamente novo em nosso contexto de ensino/aprendizagem, mas que acontece em diversas modalidades em nosso sistema educacional, argumento que

pode suscitar novos questionamentos. De igual maneira, ambicionamos que, de alguma forma, tenhamos conseguido ajudar esses alunos, jovens e adultos, na habilidade leitora. Assim, não pretendemos colocar um ponto final nesta questão, e sim vê-la como o início de uma discussão para o ensino/aprendizagem de E/LE na EJA e da existência de diferentes formas de se ensinar um idioma.

Como não poderia deixar de ser, terminamos esta investigação com uma citação de Paulo Freire (2007, p. 69), educador que melhor soube compreender esta modalidade de ensino: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas*. Campinas: Pontes, 1998.

AMORIM, M. L. V. *A Interface do Ensino/Aprendizagem de Estratégias de Inferência Lexical em um Curso de Leitura em Inglês*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, Dissertação de Mestrado, mimeo, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOLOGNINI, Carmen Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, J. M. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 187-195.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, D.F.: Imprensa Nacional, 1988.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.F.: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10/08/2007.

_____. *Lei nº 4.155*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, D.F.: 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 004/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, D.F.: 29 jan. 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acesso em: 20/08/2007.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000a.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, D.F., 10 maio 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 20/08/07

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006. p. 127-156.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUN, Milena. (Re)Construção Identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SHEYERL, D. *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In: _____. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 93 -101.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de Pesquisa em sala de aula de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 133-144, 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. B. M. (Org.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, J. M. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a. p. 139-159.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, J. M. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p. 197-221.

_____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORRÊA, Ângela; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: _____. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2006. p. 81-91.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. *A escola e a pluralidade de meios*. Telecurso 2000. Caderno de capacitação 2. Refletindo com o Telecurso 2000. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2003.

_____; ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 4. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da escola cidadã; v. 5).

GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 15. ed. Barcelona: Vox. 1983.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, J. M. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-235.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. As concepções sobre leitura. In: *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002a. Tese de Doutorado. (não publicada).

_____. *El trabajo con comprensión lectora em lo cotidiano escolar*. Cuadernos ENBRAPE, Belo Horizonte: Librería, 2002b. [CD-ROM].

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002a.

_____. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002b.

_____; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor — Alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____; MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade — Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Pontes, 1996.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARANGON, C. *Eles têm muito a ensinar*. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br/ed/158dez02/html/eja.htm>>. Acesso em: novembro de 2004. Não paginado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, L .P. da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-335, 1994.

_____. *Identidades Fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

_____. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

_____. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: _____ (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas. Mercado de Letras, 2003.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo — novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: _____. *Educação de jovens leitores: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-43.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos pra uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 203-212.

_____. *Discurso e Leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. *A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PARAQUETT, M. O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. *Revista Paradoxa*, Niterói: Universo, ano IX, n. 15/16, p. 23-41, 2003a.

_____. O lugar do texto literário na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). *Formas e Linguagens*, Revista do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação, Ijuí/RS: UNIJUÍ, p. 117-133, jul/dez-2003b.

_____. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes Interculturais Na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 193-220.

_____. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMAN, Rosane Innig; KELLER, Tânia Mara Goellner. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS: EDUPF, 2007. p. 52-70.

PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *O leitor no contexto escolar*. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PENNYCOOK, A. A Lingüística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos pra uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 213-230.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RIO DE JANEIRO. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

_____. *Parecer nº 03/99* — Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJA I e PEJA II. Rio de Janeiro: SME/Rio, 1999.

_____. *Resolução 893/2005*, de 7 de outubro de 2005. Diário Oficial de 10 de outubro de 2005. Rio de Janeiro: SME/Rio, 2005.

_____. *Multieducação e EJA*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007a.

_____. *Resolução SME 946/2007* — Avaliação Escolar. Estabelece Diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial de 27 de abril de 2007. Rio de Janeiro: SME/Rio, 2007b.

_____. *PEJA II. Projetos e Programas. Educação de Jovens e Adultos.* [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja.htm>>. Acesso em: 4/6/2007. Não paginado.

SERRAN-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos pra uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 231-264.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos.* (Diretrizes Curriculares Nacionais — EJA — Parecer CEB 11/2000 — Relatório-síntese II ENEJA/PB — Relatório síntese ENEJA/Rio.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura.* 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Identidade transversa e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, J. M. (Org.). *Identidade e discurso.* Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 337-350.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)