



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Lingüística - PPGL

**A LEITURIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RAFAEL DANTAS DE CARVALHO

BRASÍLIA (DF)

2008



A LEITURIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RAFAEL DANTAS DE CARVALHO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística, área de concentração Linguagem e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas clássicas – LIP, Instituto de letras – IL, Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marcia Elizabeth Bortone

BRASÍLIA (DF)

2008

RAFAEL DANTAS DE CARVALHO

**A LEITURIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas clássicas – LIP, Instituto de letras – IL, Universidade de Brasília – UnB.

Aprovada em 4 de dezembro de 2008.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marcia Elizabeth Bortone – LIP / UnB
Presidente

Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo – LIP / UnB
Membro Interno

Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães de Sousa – Letras / FTB
Membro Externo

Prof^a Dr^a Daniele Marcelle Grannier LIP / UnB
Suplente

A Deus, minha razão de viver, fortaleza presente em todos os momentos, o único que reina e para sempre reinará.

À minha família que, com muita simplicidade, me mostrou um caminho de luta, honestidade, respeito, fé, amor, carinho e vitórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida.

Aos meus queridos pais Vicente e Eunice e aos meus irmãos André e Pedro que sempre me apoiaram com amor, responsabilidade, carinho e fé nos momentos mais difíceis pelos quais passei.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Brasília, em especial à Professora Dr^a Marcia Elizabeth Bortone que me orientou de forma formidável, com carinho, atenção, responsabilidade e bastante competência.

Aos professores participantes da banca examinadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães de Sousa e Prof^a Dr^a Daniele Marcelle Grannier.

À minha bisavó Amável, cujo nome já a caracteriza.

À minha tia Maria e seu esposo João; à minha prima Veridiana, Washington, Samuel e Lucas pelo amor, força e orações.

Aos meus grandes amigos Davi e Rebeca pelo incentivo constante.

A todos os professores da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria, em especial às professoras Ana Márcia, Elinéia e Adriana pela paciência e disponibilidade em me ajudar durante toda a pesquisa.

A todos os meus alunos da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria, especialmente àqueles que participaram da pesquisa.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para realização da pesquisa: eterna gratidão!

*A leitura do mundo precede mesmo a
leitura da palavra.*

Paulo Freire (1990, p. 32)

CARVALHO, Rafael Dantas de. *A leiturização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, 2008.

RESUMO

A pesquisa tem por escopo desenvolver uma metodologia de leiturização que abarque a leitura explícita, a leitura inferencial e a leitura crítica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando o ensino de Língua Portuguesa como uma prática de letramento. O trabalho apresenta um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando a marginalização que é dispensada a essa modalidade de ensino. O desenvolvimento da metodologia de leiturização baseia-se nos preceitos da LDB de 1996 (Lei 9394/96), da Constituição de 1988 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Além disso, abarca uma concepção atrelada ao modelo ideológico de letramento, apresentando contribuições significativas da Psicolingüística, da Lingüística Textual e Discursiva e da Sociolingüística Interacional. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa participante em que o pesquisador age ativamente na mudança do processo de leitura dos alunos envolvidos neste trabalho. Há uma proposta de leiturização baseada em Dell’Isola (2001) e Bortone (2007), tomando a leitura como uma prática social que possibilita ao aluno exercer seu papel de cidadão crítico e reflexivo. A coleta dos dados deu-se por meio da interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, chegando a uma análise qualitativa dos dados. Portanto, o desenvolvimento de uma metodologia de leitura com vistas ao letramento para EJA relaciona-se a um processo de leitura como um ato de construção social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, letramento, Sociolingüística Interacional, leitura como prática social.

CARVALHO, Rafael Dantas de. *The reading as literacy practice in youth and adult education*. Dissertation (Master in Linguistics) – University of Brasilia. Brasília, 2008.

ABSTRACT

The purpose of this research was to develop a reading methodology that focused on three aspects of the reading process: 1. The reading comprehension of explicit information; 2. The processing of inferences and 3. The development of the readers critical stance toward the written texts, to be used in the youth and adult education. Underlying such methodology there was the concept of literacy as social practices. The work included a short history of youth and adult education in Brazil, which has been historically treated as a marginal educational task, despite the large number of adult illiterates in the country. Several legal documents concerning the policy of youth and adult education were revised. The study followed the principles of The New Studies of Literacy, which are based on the so-called ideological concept of Literacy. The study also drew from the tradition of Text Linguistics, Interactional Sociolinguistics and Psycholinguistics. The adopted qualitative methodology was that of an action participant research by means of which the researcher contributed to the implementation of important changes in the processes of reading in a class of youth and adults, and it was based mainly on Dell’Isola (2001) and Bortone (2007). The results showed that the reading process of the target group was very much improved and that the whole experience turned out to be an act of social construction.

Key words: Youth and adult education; Interactional Sociolinguistics; reading as social practice.

TABELAS

TABELA 1- Dados referentes ao pré-teste da participante 1

TABELA 2 - Dados referentes ao teste final da participante 1

TABELA 3 - Dados referentes ao pré-teste da participante 2

TABELA 4 - Dados referentes ao teste final da participante 2

TABELA 5 - Dados referentes ao pré-teste da participante 3

TABELA 6 - Dados referentes ao teste final da participante 3

TABELA 7 - Dados referentes ao pré-teste da participante 4

TABELA 8 - Dados referentes ao teste final da participante 4

TABELA 9 - Dados referentes ao pré-teste do participante 5

TABELA 10 - Dados referentes ao teste final do participante 5

TABELA 11 - Média dos resultados colhidos no pré-teste

TABELA 12 - Média dos resultados colhidos no teste final

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO, 12

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, 17

3 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL COM VISTAS AO LETRAMENTO, 28

3.1 VISÃO CRÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 28

3.1.2 O papel do professor na formação do aluno da Educação de Jovens e Adultos, 33

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 35

3.2.1 O modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, 40

3.2.2 A perspectiva social do letramento, 42

3.2.3 O letramento no contexto escolar, 46

3.3 PROCESSOS DE LEITURIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO, 49

3.3.1 A contribuição da Psicolinguística, 54

3.3.2 A contribuição da Linguística Textual e Discursiva, 59

3.3.3 A contribuição da Sociolinguística Interacional, 65

4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA, 71

4.1 A PESQUISA PARTICIPANTE NO CONTEXTO DE SALA DE AULA, 71

4.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA, 74

4.3 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE LEITURIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 77

5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS SUJEITOS DA PESQUISA, 87

5.1 ANÁLISE DOS DADOS, 90

5.1.1 Participante 1 (P1), 90

5.1.1.1	Análise dos resultados referentes ao pré-teste,	90
5.1.1.2	Análise dos resultados referentes ao teste final,	93
5.1.2	Participante 2 (P2),	97
5.1.2.1	Análise dos resultados referentes ao pré-teste,	97
5.1.2.2	Análise dos resultados referentes ao teste final,	100
5.1.3	Participante 3 (P3),	102
5.1.3.1	Análise dos resultados referentes ao pré-teste,	102
5.1.3.2	Análise dos resultados referentes ao teste final,	104
5.1.4	Participante 4 (P4),	107
5.1.4.1	Análise dos resultados referentes ao pré-teste,	107
5.1.4.2	Análise dos resultados referentes ao teste final,	109
5.1.5	Participante 5 (P5),	112
5.1.5.1	Análise dos resultados referentes ao pré-teste,	112
5.1.5.2	Análise dos resultados referentes ao teste final,	115
5.2	REFLEXÕES FINAIS ACERCA DA ANÁLISE DOS DADOS,	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA,	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS,	124
	ANEXOS,	132
	ANEXO A – Pré-testes,	133
	ANEXO B – Testes finais,	142

1 INTRODUÇÃO

Há uma rotulação no senso-comum atrelada à realidade da leitura do brasileiro no que diz respeito ao não gostar de ler. Pode-se dizer que esta rotulação é uma falácia, já que o maior problema educacional do Brasil é o analfabetismo e a falta de proficiência na leitura dos alfabetizados. Como se falar em gosto pela leitura, se a escolaridade média do brasileiro é de apenas seis anos, sendo que a média proposta pela UNESCO é de, no mínimo, doze anos. Isso evidencia que nem a escolarização obrigatória presente em lei (9 anos) é cumprida no país em que o analfabetismo ainda vigora.

Resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) apresentados em 2008 evidenciam avanços nos indicadores educacionais, porém em ritmo lento. A universalização da alfabetização no Brasil compõe parte desses avanços. À medida que um número maior de pessoas aprende a ler e a escrever, o problema do analfabetismo vai sendo superado, mas entra em cena a questão da alfabetização funcional, que se distancia da leitura vista como um processo mecânico de decodificação do signo lingüístico. Em 1958, a UNESCO definiu como analfabeto um sujeito que não consegue ler ou escrever algo simples. Já no início da década de 1980, o conceito de analfabeto foi ampliado, chegando ao conceito de analfabeto funcional: indivíduo que mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não apresenta as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 241). O Quinto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, divulgado em setembro de 2005 pelo Instituto Paulo Montenegro, mostrou que apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados.

Foucambert (1994, p. 180) explicita que o “analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; iletrismo é a falta de familiaridade com o mundo escrito, uma exclusão em relação ao tudo ou a parte desse modo de comunicação”. Não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso, também, adquirir competência para usar a leitura e a escrita, envolvendo-se em práticas sociais de escrita. Em outras palavras, é necessário o

desenvolvimento de metodologias eficazes para o processo de leiturização com vistas ao letramento.

A escamoteação do acesso à leitura crítica e reflexiva é uma constante na realidade educacional brasileira. Por isso, a pesquisa foi desenvolvida tendo em vista uma atividade prática que proporcione ao aluno descobrir, explorar, ampliar e aplicar seus conhecimentos a partir da leiturização. A necessidade do aluno em estar envolvido nas práticas de leitura da realidade social foi a mola propulsora para realização da pesquisa. Este trabalho tem a intenção de transformar o processo pedagógico, firmando-se no desenvolvimento de uma metodologia de leitura baseada em diferentes gêneros textuais, sobretudo naqueles mais significativos para a formação de um leitor crítico-reflexivo. O desenvolvimento de metodologias eficazes de leitura em sala de aula é fundamental para uma maior proficiência na leitura, além de ser um dos caminhos mais efetivos para o desenvolvimento do letramento. É importante salientar que os alunos envolvidos na pesquisa são excluídos socialmente e não têm acesso a muitas outras práticas que contribuem para o letramento. Portanto, a pesquisa tem por escopo transformar o processo pedagógico, já que alunos e professores se constituem sujeitos do ato de aprender e agentes sociais que tem poder para transformar a realidade da educação no Brasil. Mediante a realidade do mundo globalizado, que exige a formação de leitores cada vez mais proficientes, é que se justifica o desenvolvimento de uma metodologia de leiturização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O objetivo geral do trabalho é demonstrar que é possível tornar os alunos da EJA leitores mais proficientes por meio de uma prática adequada de leitura, respeitando os contextos situacional e cultural destes alunos. A pesquisa visa à análise crítica acerca do ensino de leitura, tendo como base teórica os estudos da Sociolinguística Interacional, dos processos de letramento, além de áreas interdisciplinares em leitura. Busca-se, também, constatar se a escola está de fato cumprindo o seu papel de capacitação do sujeito para uma leitura mais proficiente. A pesquisa consiste em aplicar uma metodologia de leitura direcionada ao ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos baseada em Dell'Isola (2001) e Bortone (2007), permitindo ao sujeito a compreensão dos mais variados gêneros textuais, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe constantemente mais exigências de letramento. Neste

trabalho, a concepção de leitura distancia-se do processo de mera decodificação de sinais como uma reprodução mecânica de informações, aproximando-se da leitura como um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e defesa de posicionamentos críticos perante um texto.

Observa-se, atualmente, a pouca importância que a leitura tem desempenhado no cotidiano do brasileiro, a pobreza nos ambientes de letramento e a formação precária de um grande número de professores que não são leitores proficientes, mas que devem ensinar a ler e escrever. Em muitas escolas brasileiras, a leitura em sala de aula atrela-se à decifração de palavras como uma atividade árida e tortuosa, por isso é que um grande número de alunos não gosta de ler, justamente porque não faz sentido gostar de algo que é tão difícil e não compreendido. Essa realidade pode ser vista nas atividades em que o professor utiliza o texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais ou como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um a um até se chegar à mensagem do texto.

Soares (2003) salienta que a escola brasileira tem-se mostrado incompetente, gerando o fracasso escolar. Tem havido um grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. A acentuação e a legitimação das desigualdades sociais tornam-se explícitas quando o processo de leiturização não se apresenta como uma prática de letramento.

A escola deve ajudar o aluno a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não apenas limitá-lo à leitura de um texto pedagógico. De acordo com Foucault (1994, p. 17) “aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor”.

O processo de leiturização pode ser definido como um movimento de construção de sentidos. Mas para isso, é preciso que haja um redimensionamento da postura até então vigente nas instituições de ensino no tratamento dispensado à leitura. A leitura deve ser compreendida como um processo, no sentido em que há diferentes mecanismos envolvidos. Um processo no qual o mundo se desvenda diante do sujeito que interage com o mundo criticamente. Essa

perspectiva é o que se espera desenvolver neste trabalho, proporcionando a formação do aluno como um leitor proficiente e crítico, capaz de satisfazer às exigências impostas pela sociedade.

A dissertação é dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo é constituído pela Introdução. O segundo abarca um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a marginalização dessa modalidade de ensino ao longo dos anos. Relata o desenvolvimento da EJA do período colonial, com os jesuítas, até o ano de 2008, ano em que foi apresentado o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal.

O terceiro capítulo abarca o arcabouço teórico da dissertação. Inicia-se com uma visão crítica do ensino de Língua Portuguesa, salientando os aspectos legais baseados na LDB 9394/96 de 1996 e na Constituição de 1988 que sustentam o ensino relacionado à realidade social do aluno. Salienta, também, a visão dos PCN de Língua Portuguesa na constituição do papel do professor de língua materna. Posteriormente, há uma discussão acerca da alfabetização e do letramento, enfatizando a relação entre os modelos autônomo e ideológico de letramento. A partir da perspectiva ideológica, apresenta-se uma defesa significativa do letramento como prática social e o letramento no contexto escolar. Partindo de uma visão ampla para uma visão mais estrita, o capítulo prossegue com a abordagem do processo de leiturização como uma prática social, mostrando a contribuição da Psicolinguística, da Linguística Textual e Discursiva e da Sociolinguística Interacional para o desenvolvimento de uma metodologia de leiturização com vistas ao letramento.

O quarto capítulo é constituído pela caracterização do local e sujeitos da pesquisa e da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa participante. Posteriormente, defende-se uma proposta metodológica de leiturização para Educação de Jovens e Adultos baseada em Dell'Isola (2001) e Bortone (2007).

No quinto capítulo da dissertação, apresenta-se a análise dos dados coletados durante a intervenção do pesquisador baseada numa metodologia defendida a partir dos níveis de leitura de Dell'Isola (2001) e das dimensões textuais de Bortone (2007). Far-se-á uma comparação entre os testes iniciais e os testes finais de interpretação de texto dos participantes da pesquisa aplicados

após 60 horas/aula de intervenção do pesquisador no processo de leiturização. A partir dessa comparação, o pesquisador analisará qualitativamente os dados coletados, verificando a relevância ou não da metodologia de leitura defendida neste trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. É importante ressaltar que o pesquisador utilizou-se de dados quantitativos apenas para complementar a análise qualitativa dos dados, já que o trabalho é de cunho qualitativo. Seguidos do quinto capítulo, encontram-se as considerações finais da pesquisa, as referências bibliográficas e os anexos.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história do Brasil mostra, explicitamente, o descaso com a Educação de Jovens e Adultos desde o Brasil Colônia. Muito tempo se passou, mas a secundarização dessa modalidade de ensino parece que caminha para perpetuação. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil nasceu juntamente com a educação elementar comum. Por meio do ensino das crianças, os jesuítas buscavam, também, atingir seus pais. Tentava-se, ainda, uma catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão da língua portuguesa serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos (PAIVA, 1985, p. 165). A educação que chegou ao Brasil, trazida pelos jesuítas, visava à difusão da fé católica, a conquista de novos soldados de batina, a reprodução das relações de dominação e a facilitação da acumulação de capital por meio do trabalho escravo.

Os modelos econômicos extrativista, latifundiário e escravocrata do período colonial não exigiam mão-de-obra qualificada. O domínio de técnicas de leitura e de escrita não se evidenciava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros da sociedade colonial. Além disso, não havia necessidade de formação de competentes exércitos para defesa ou para conquista. As primeiras ações de educação da população adulta que se registram estão relacionadas ao ensino da leitura e da escrita para os indígenas e posteriormente aos escravos pelos jesuítas por meio da catequese. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, por Marquês de Pombal, extinguiu-se o único sistema de educação brasileiro. De acordo com Paiva (1985, p. 53),

a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal.

A Constituição Imperial de 1824 (art 179) reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. É importante ressaltar que a titularidade da cidadania era restrita apenas aos

livres e aos libertos. Num país grande, pouco povoado, agrícola e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se nem a educação elementar era prioridade, o que dirá a Educação de Jovens e Adultos.

No período imperial, a sociedade brasileira começa a se transformar em face das novas condições econômicas do país. O surto de progresso iniciado por volta de 1870 proporciona o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias, porém tal crescimento não é excepcional (PAIVA, 1985, p. 165). Nesse período, tentou-se uma implantação de políticas que possibilitassem estruturar a educação nacional. Falou-se bastante na inserção de homens e mulheres pobres e escravos livres no sistema formal de ensino, mas não se observou uma ação efetiva nesse sentido. Longe de ser um direito, a instrução popular foi realizada precariamente, tendo como aliadas a filantropia, associações de intelectuais e redes de aprendizagem informais.

O ato adicional do Imperador delegou às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública, mas foi omissivo quanto à educação popular. Tal omissão caracteriza-se pelo fato de a maioria da população viver e trabalhar no campo submetida à oligarquia rural, sem perspectiva de ascensão social.

É importante salientar que a primeira escola noturna para adultos que se tem notícia é a de São Bento, no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz em 1860. Essas escolas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, totalizando 117 escolas noturnas para adultos em 1876.

O decreto nº 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho prevê a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma previa, ainda, o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. É importante ressaltar que essa reforma não ganhou significância no cenário nacional.

O ensino para adultos parecia assumir um caráter de missão para aqueles que se propusessem a dar aulas, na medida em que os professores que ensinavam durante o dia não

receberiam nenhum salário ou gratificação a mais para ministrar aulas no período noturno. Essa modalidade de ensino tinha como uma de suas finalidades a civilização das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degenerada.

Com a decadência do regime escravocrata, a introdução de inovações técnicas em diversos setores da economia, o aperfeiçoamento dos métodos de cultivo de café e a dinamização do mercado interno no final do século XIX, observou-se uma maior necessidade de se institucionalizar uma educação formal no país. Nesse período, o índice de analfabetismo girava em torno de 85% e os adultos considerados letrados tinham em média quatro anos de estudo. A primeira Constituição Republicana proclamada, a de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial), porém condiciona o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º).

No início da República, assim como no período imperial, os cursos noturnos de instrução primária eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos, porém deveriam pagar as contas de gás (Decreto nº 13 de 13/01/1890 do Ministério do Interior). Caracterizavam-se como iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, por meio de associações sem fins lucrativos, explicitava alguns sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, devido à ausência sistemática dos poderes públicos no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. É importante salientar, ainda, que a formação do adulto se restringia à alfabetização ou a decodificação de letras, palavras e sentenças.

No período da Primeira Guerra Mundial, o Brasil teve de se industrializar para substituir as importações que até então vigoravam. No pós-guerra viu-se uma maior organização sociocultural e o enfraquecimento da sociedade agro-patriarcal baseada no cultivo do café. Segundo Paiva (1985, p. 165),

após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular engloba a educação dos adultos, que se beneficia levemente. Mas, na verdade,

somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação.

Na década de 1920, há um número significativo de movimentos civis e oficiais que se esforçavam na luta contra o analfabetismo, considerado um "mal nacional" e "uma chaga social". Com a pressão trazida pela urbanização, pelos primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão-de-obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as grandes reformas educacionais do período em vários Estados brasileiros. Há ainda os movimentos operários que começavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações.

A partir da Revolução de 1930, emergem no cenário nacional novos estratos sociais. Neste contexto, o Brasil passava por uma “revolução” política, social, cultural e econômica, fato que possibilitou o fortalecimento do movimento pela educação. A nova sociedade brasileira passou a atribuir ao Estado o dever de prover o ensino da classe trabalhadora, exigindo uma mão-de-obra especializada a fim de preparar o cidadão como força produtiva eficaz, construtora da riqueza da nação por meio do ensino público obrigatório e gratuito. A tendência de centralização do Brasil propiciou uma série de reformas em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários. Uma das reformas foi a da educação secundária e superior pelo Ministro Francisco Campos. Nesse momento, encontrava-se aberto o caminho para uma oposição dual entre o ensino regular e o que se chamaria supletivo. Essa nova ação não possibilitou melhoras tão significativas na educação de jovens e adultos. A primeira manifestação significativa que revela o desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria ensino supletivo (PAIVA, 1985, p. 172).

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, relata que esse plano deve obedecer ao princípio do “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (§ único, a). Portanto, pode-se dizer que o “todos” do art. 149 inclui os “adultos” do

art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. Dessa forma, a Constituição de 1934 coloca o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Essa formulação avançada em termos da educação formal explicita bem os movimentos sociais da época em razão da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.

O Plano Nacional de Educação de 1936/1937 tinha todo o título III da segunda parte voltado para o ensino supletivo, porém não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas, o ensino supletivo deveria ser constituído de disciplinas obrigatórias e sua oferta se dava nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes que também deveriam oferecer essa modalidade de ensino.

Com a Constituição de 1937, o governo federal tomou medidas que significavam apoio técnico e financeiro aos Estados. A taxa de analfabetismo elevada, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social fizeram do ensino primário um objeto de maior atenção. Em 1943, foi anunciado o processo de redemocratização que culminou, nos anos seguintes, com a iniciação da mobilização em torno do problema da educação dos adultos. Com o final da Segunda Guerra Mundial,

a vitória dos ideais democráticos, influem no sentido de se enfatizar a necessidade da educação das massas. Entre nós, desde os anos 40, a discussão do problema da educação dos adultos já começava a se destacar da educação popular em geral. Finalmente, refletindo tal desvinculação e influenciando no sentido de torná-la ainda maior (Paiva, 1985, p. 175).

O Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/1945 regulamentou a concessão de auxílio pelo governo federal com o objetivo de ampliação e desenvolvimento do ensino primário dos Estados, segundo suas necessidades. O artigo 4º diz que, do total desses recursos, 70% seriam destinados para construções escolares. O inciso 2 determina que a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos,

observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, reservava o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Destinado para adolescentes e adultos, possuía disciplinas obrigatórias e tinha dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, vê a educação como direito de todos. No Título VI, capítulo II, o artigo 27 estabelece que o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A Constituição de 1967 mantém “a educação como direito de todos” (art.168). Pela primeira vez na história do país, estende a obrigatoriedade da escolarização até os quatorze anos. Essa extensão inclui, de certa forma, a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada. Ao estudante com 15 anos, se estabelece o conceito de jovem, conceito que será uma referência para o ensino supletivo. Essa mesma Constituição obriga as empresas a manter o ensino primário para os empregados e seus filhos, de acordo com o artigo 170. A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tem por objetivo erradicar o analfabetismo e desenvolver a educação continuada de adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram dessa Lei a propósito de levantamento de recursos (Decreto nº 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Decreto nº 61.314/67). A lei relativa ao recrutamento militar e ensino (Lei nº 5.400 de 21/3/1968) se refere, dentre outros, à alfabetização de recrutas e relata em seu artigo 1º: “Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se”.

Surgiram no país vários movimentos de educação e cultura popular por meio de organizações da sociedade civil. Esses movimentos se fundamentaram na Teoria do Conhecimento do Educador Paulo Freire que presidia a Comissão de Cultura Popular. Os pressupostos de Paulo Freire respeitavam as diversidades regionais e socioculturais, valorizavam e aprimoravam a cultura popular. Para ele, todos os brasileiros, inclusive analfabetos, deveriam

ser participantes ativos da realidade social, e isso só poderia ocorrer por meio de uma educação crítica e reflexiva. Segundo Paulo Freire (1978, p. 77),

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Com a Lei nº 5.692/71, o ensino supletivo obteve capítulo próprio com cinco artigos. Um deles relatava que o ensino supletivo se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria. O ensino supletivo podia abarcar o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam ocorrer por meio do ensino à distância, por correspondência ou por outros meios adequados.

O processo de redemocratização, em 1985, não foi capaz de garantir o direito à educação ao segmento da população de jovens e adultos. Iniciou-se no Brasil, nas últimas duas décadas, um processo de reformas neoliberais que resultaram na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. Nesse processo de inserção do país no atual quadro hegemônico mundial que é empreendida a reforma educacional brasileira na década de 1990. Segundo Rummert & Ventura (2007, p. 31),

a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, nos anos de 1990, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais.

A Lei nº 9.394/96 rompe com a concepção posta na Lei nº 5.692/71 pela nova concepção da EJA, desaparecendo a noção de Ensino Supletivo existente. A atual LDB abarca em seu Título

V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada “Da Educação de Jovens e Adultos” que é composta pelos artigos 37 e 38. O artigo 37 relata que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Portanto, a EJA tornou-se uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No artigo quinto dessa resolução observa-se:

Parágrafo único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

A economia mundial tem se desenvolvido bastante nos últimos anos, forçando países em desenvolvimento, como o Brasil, a instituir um ajuste macroeconômico com intuito de adequar a sua economia à nova ordem mundial. Tal ajuste proporcionou mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, resultando em uma reforma desse sistema. O ensino teve de se adequar à competitividade internacional, incorporando novas habilidades e competências que estão presentes nas práticas sociais. Com isso, uma nova identidade da EJA vem se formando a partir da década de 1990. Passa a ser explicitada de forma mais ampla, fragmentada e heterogênea. Essas características não mudam sua marca histórica de ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento (cf. RUMMERT & VENTURA, 2007, p. 33).

As vagas oferecidas na Educação de Jovens e Adultos têm sido reduzidas consideravelmente em vários lugares do Brasil, sobretudo no Distrito Federal. As novas regras de financiamento da educação básica contribuíram para secundarizar a Educação de Jovens e Adultos, desestimulando a criação e a ampliação de turmas nessa modalidade de educação. Ao se deparar com a atual realidade da Educação de Jovens e Adultos, constata-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados de forma secundarizada, atrelando-se a ações descontínuas, enfocando apenas a alfabetização em razão de uma educação crítica voltada a práticas sociais de letramento. De acordo com Foucambert (1994, p. 25),

uma ação centrada no analfabetismo é uma luta retardatária, pois o uso da escrita almejado por ela já não interessa a ninguém. As poucas utilizações provisórias de escrita, adquiridas a duras penas pelos analfabetos, aos cursos noturnos, podem emocionar-nos no que elas revelam de angústia e altivez, esperança e vontade; podem emocionar-nos ainda mais, mas não tanto quanto as *via crucis* percorridas de joelhos...

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos sempre estiveram ligadas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil, evidenciando a intenção de integrar esse segmento populacional à vida da nação. Até este momento, as políticas eminentemente massificadas, padronizadas e estrategicamente formuladas se mostraram ineficientes em sua pretensão. O caminho explicitado pelo educador Paulo Freire assinala com perspectivas mais favoráveis essa realidade, pois somente identificando e reconhecendo os problemas sociais e as especificidades econômicas e sociais e a diversidade cultural é que se tornam visíveis os potenciais existentes para a transformação da realidade, focalizando a ação dos sujeitos integrados em seus contextos situacional e cultural.

É importante salientar que a secundarização da EJA não é recente, mas está atrelada a essa modalidade de ensino ao longo de sua história. O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos ganhou significância no papel, porém, na prática, ainda se espera resultados até então não colhidos. Em outras palavras, o reconhecimento da EJA como modalidade de educação básica ganha espaço no plano formal, porém isso não tem sido traduzido no plano político concreto. Embora dados apresentados pelo MEC apontem para a ampliação do atendimento e

para o aumento no orçamento destinados à Educação de Jovens e Adultos, a atuação do Governo Federal continua predominantemente centrada nos números grandiosos de um programa como o Brasil Alfabetizado, cujos resultados estão muito longe do ideal para erradicação do analfabetismo. Essa constatação evidencia que, ainda hoje, o Brasil não dispõe de políticas que superem ações de governo implementadas a partir de objetivos e critérios discutíveis. A EJA continua distante dos objetivos de superação de déficits quantitativos e qualitativos nas redes públicas de ensino. É necessário que haja uma isonomia no que tange ao financiamento público das diversas modalidades e etapas da educação básica, oferecendo educação pública de qualidade para todos. Em pleno século XXI, o Brasil apresenta em sua bagagem péssimos resultados estatísticos no índice de analfabetismo e no índice de analfabetos funcionais produzidos pela precariedade da educação brasileira oficial e seu baixo nível de qualidade do ensino. No início deste século, o analfabetismo ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros.

Em minha experiência de seis anos na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal pude observar uma total marginalização dessa modalidade de ensino nos âmbitos sociais, políticos e pedagógicos. O aluno que está matriculado na EJA é estigmatizado pela sociedade, além disso, não há políticas públicas direcionadas ao melhor desenvolvimento da EJA, nem livros didáticos que abordam a verdadeira realidade dos alunos dessa modalidade de ensino. Enfim, é um montante de escolas e professores despreparados que tentam trabalhar na EJA como se estivessem trabalhando no ensino regular na década de 1960. O empenho político em relação ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos é tão “relevante”, que só no ano de 2008 chegou às mãos dos professores o currículo da EJA do Distrito Federal. Tal fato evidencia uma vergonha por parte das autoridades, mas pior é analisar esse currículo construído pelos professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e constatar que eles, de fato, não sabem qual o principal objetivo na formação dos alunos da EJA. Na parte de Língua Portuguesa do currículo há como competência do ensino “compreender a interação existente entre a análise lingüística, o texto, a leitura respeitando o contexto sociocultural do autor” (p. 118), evidenciando a falta de preocupação com a realidade sociocultural do leitor. Para clarificar ainda mais a marginalização no que diz respeito à realidade do aluno no âmbito escolar, o currículo explicita que a “leitura e interpretação de textos cotidianos” (p. 122) são conteúdos apenas do segundo semestre, ou seja,

no primeiro semestre e no terceiro semestre o aluno não precisaria da leitura e interpretação de textos encontrados em sua realidade social. Por isso, de acordo com o Currículo da EJA do Distrito Federal, é mais importante se trabalhar com Trovadorismo, Humanismo, emprego de classes gramaticais, prática de análise lingüística a trabalhar a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais que fazem parte do dia-a-dia do aluno. Portanto, como se falar em leiturização como prática de letramento, se esses professores não sabem o que é o letramento.

Decorridos mais de quinhentos anos de história, a nação brasileira ainda não tem um projeto de educação que possa, de fato, ser para todos. A educação pretendida é a educação no verdadeiro sentido da palavra, educação para a vida, para a capacidade crítica, para a transformação do indivíduo em cidadão livre e construtor de seu próprio conhecimento atrelado ao seu contexto social. O crescimento social de uma pessoa passa, necessariamente, pelo seu desenvolvimento no âmbito escolar. Esse é o bem maior que o Estado pode oferecer ao indivíduo que busca romper limites na sociedade que exige cada vez mais uma maior e melhor preparação do indivíduo para o exercício de sua cidadania. Confrontando-se a atual realidade com a realidade histórica, não se encontra a existência de uma ruptura na práxis educacional, já que as funções, manifestas ou latentes inerentes à estrutura de ensino permanecem as mesmas. O interesse do Estado continua ignorando, simplificando e reduzindo a educação dos “excluídos” a um problema menor, uma dívida social que deve ser reparada sem ações concretas por parte do governo.

3 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL COM VISTAS AO LETRAMENTO

3.1 VISÃO CRÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é um processo muito amplo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. A educação realizada na escola deve relacionar-se com a formação crítica e reflexiva dos alunos, mostrando que a questão do ensino pode ser trabalhada construtivamente junto com o professor, num trabalho vinculado à realidade do corpo discente.

Embora a educação tenha evoluído nos últimos anos, estando mais preocupada com a realidade social, percebe-se que ainda hoje, em pleno século XXI, há uma educação distante da prática social dos alunos. Essa situação, segundo Paulo Freire, é chamada de “educação bancária” (FREIRE, 1978, p. 67-8), em que a educação é um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos sem uma conduta crítica, sem relevância sociocultural. Quando Paulo Freire propôs o “método dialógico” (FREIRE & SCHOR, 1987, p. 121-133) para educação, opondo-o aos métodos passivos e silenciadores de transferência de conhecimentos, ele tinha em mente uma educação atrelada ao diálogo como uma exigência existencial. Para Paulo Freire (1978, p. 93), o diálogo “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar idéias de um sujeito no outro”.

A educação dialógica está intimamente relacionada à realidade social dos alunos, ou seja, a educação tem uma razão concreta de existir, tem utilidade prática. Para isso, o ensino de Língua Portuguesa deve atrelar-se a práticas crítico-reflexivas de leitura de diferentes gêneros textuais, a fim de tornar essa realidade uma busca constante ao letramento. O letramento dos alunos é fundamental para que estes ajam de maneira crítica e reflexiva em sua realidade social, tornando-se cidadãos capazes de enfrentar e solucionar situações adversas.

A educação é algo primordial na vida de todo e qualquer cidadão. O art. 22 da Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, mostra que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando para que haja o exercício da cidadania e progressão no trabalho e em estudos posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, Lei número 9394/96, em seu artigo primeiro, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. De acordo o artigo 4º dessa Lei, a educação básica torna-se um direito do cidadão e um dever do Estado, devendo atender a todos os brasileiros de maneira qualificada. Acerca do ensino, a LDB de 1996 é clara quando menciona:

Art. 3º. – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ...III- pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;...VII- valorização do profissional da educação escolar;...IX- garantia do padrão de qualidade; X- valorização da experiência extra-escolar; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais expressem que o ensino deve apresentar-se vinculado às práticas sociais, observa-se que muitos professores ainda estão ligados ao ensino tradicional mecanicista. Segundo Bagno (2001, p. 119), “o ensino de gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta”. É importante salientar que o ensino sistemático de língua tem sido, de fato, uma atividade impositiva, já que antecedentes culturais e lingüísticos dos educandos não são respeitados pelo professor (BORTONI-RICARDO, 2005).

Novas metodologias de ensino de língua materna baseadas na leitura têm ganhado significância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, havendo um distanciamento em relação ao mito do ensino da gramática tradicional como instrumento fundamental em aulas de Língua Portuguesa. “Dedicar-se à gestão pedagógica focada no desenvolvimento da leitura

constitui um trabalho central do trabalho dos gestores educacionais em todas as séries de escolaridade” (LÜCK, 2006, p. 9). Silva (2004, p. 84) afirma que

na proposta curricular dos PCNs, o enfoque das práticas pedagógicas mudam em relação às tradicionais. Não mais estão centradas nas metodologias de ensino ou nos conteúdos a serem ministrados, ou ‘transmitidos’, mas, sim no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. O objetivo agora é uma aprendizagem significativa, em que os sujeitos-alunos se tornem aptos a lidar com as mais variadas situações sociais e discursivas e se posicionar frente a elas.

A leitura é uma atividade na qual se considera as experiências e os conhecimentos do leitor. Por isso, Koch & Elias (2006) propõem o foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção interacional dialógica de língua, os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais, ou seja, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, não no estudo descontextualizado de língua.

A leitura é um dos principais meios que a escola dispõe para uma incessante busca ao letramento. Sabe-se que a maior dificuldade dos alunos está ligada à proficiência na leitura, por isso, geralmente, têm dificuldades em ler e entender de forma significativa textos didáticos, enunciados de exercícios, dentre outros contextos lingüísticos em todos os componentes curriculares. Em outras palavras, a não proficiência na leitura mancha todas as perspectivas positivas na vida escolar dos alunos, comprometendo o sucesso destes. Soares (2006) afirma que a formação de leitores em grande escala, por meio da escola, só ocorrerá se houver uma prática de leitura com a oferta de bons materiais escritos, instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, além de uma adequada formação de professores-leitores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ajudam bastante no intuito de desenvolver uma proposta pedagógica para um ensino mais eficiente em sala de aula, a partir da leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de

uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs 3º e 4º ciclos, p. 70).

Estudos acerca do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) mostram que os maiores problemas dos alunos relacionam-se à proficiência na leitura, sobretudo na leitura inferencial e crítica. A realidade do ensino de Língua Portuguesa baseada na educação bancária está bem refletida nos resultados obtidos no ENEM e no PISA, pois um ensino baseado na leitura superficial, na decodificação de palavras e na prioridade que se dá ao ensino da gramática descontextualizada só agrava o problema na proficiência da leitura, questão básica para formação de um cidadão crítico e reflexivo. Diante desses resultados, observa-se que um número significativo de estudantes está ingressando no ensino superior sem o devido desenvolvimento de funções e operações cognitivas para o ato de ler.

Na prática de leitura em sala de aula deve haver a mediação do professor baseada em pressupostos teóricos bem fundamentados a fim de que o aluno tenha uma base para sua trajetória em busca da proficiência na leitura. Carvalho (2005, p. 70-71) propõe que

tornar-se letrado, ou formar-se leitor, é aprender sobre autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, idéias e valores; é aprender sobre gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam, a partir do título, obedecendo a certas convenções, e desdobrando-se parágrafo por parágrafo para exprimir idéias. É principalmente dialogar com os autores, refletindo sobre o que eles nos dizem e comparando as suas com as nossas próprias idéias.

Dionísio (*apud* KARWOSKI et alli, 2006, p. 131) afirma que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Todos os recursos usados na formação dos gêneros textuais exercem uma função significativa na construção de sentidos dos textos. Bakhtin (*apud* KARWOSKI et alli, 2006, p.

35) explicita que os gêneros organizam nossa fala e nossa escrita tal qual a gramática organiza as formas lingüísticas. Segundo Marcuschi (*apud* KARWOSKI et alli, 2006, p. 24), o ensino com base em gêneros deve atrelar-se mais aos aspectos presentes na realidade dos alunos do que aos gêneros mais poderosos.

A proficiência na leitura é fundamental para o desenvolvimento do aluno junto ao contexto escolar e social, tornando-o um cidadão que tenha artifício necessário para agir crítica e reflexivamente no ambiente escolar e na sociedade no que tange às práticas constantes de leitura que a pós-modernidade oferece e exige.

Conceber o ensino de Língua Portuguesa criticamente é um dos passos para a transformação da triste realidade do ensino no Brasil. Por isso, o papel do docente a partir da dialogicidade, enfocando a leitura como pressuposto básico de ensino numa perspectiva ligada ao método dialógico é fundamental para um bom papel do professor frente ao ensino de Português como prática efetiva de letramento. É importante ressaltar que o foco na interação autor-texto-leitor deve ser considerado para que haja uma dialogicidade significativa no processo de leitura e interpretação de texto, sempre trabalhando com uma variedade de gêneros textuais de circulação social.

Portanto, desenvolver um ensino de qualidade “significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano” (BAGNO, 2001, p. 145). É fundamental que em todas as modalidades de ensino a proficiência na leitura seja priorizada em aulas de Língua Portuguesa a fim de aproximar a prática pedagógico-didática a práticas efetivas de letramento. Enfim, “letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (Kirch & Jungeblut *apud* SOARES, 2006, p. 74). As práticas sociais de letramento podem contribuir para constituição de uma nova realidade social e educacional.

3.1.2 O papel do professor na formação do aluno da Educação de Jovens e Adultos

A educação no Brasil tem se apresentado com alguns problemas referentes ao papel docente. O papel do professor é diretamente proporcional ao sucesso do aluno no contexto escolar. Por isso, quanto melhor for a participação do docente, possivelmente, mais êxito obter-se-á na prática educativa.

O ensino de Língua Portuguesa está relacionado, muitas vezes, com o estudo intensivo e acrítico da gramática normativa. Grande parte dos professores não tem uma visão crítica acerca do ensino e acaba seguindo modelos distantes das realidades lingüística e social dos alunos, utilizando livros didáticos totalmente ultrapassados que não levam o aluno a pensar de maneira reflexiva perante a língua. Muitas vezes, até mesmo a ordem dos conteúdos do livro didático é seguida como “mandamento sagrado”, pois, geralmente, os programas das disciplinas são baseados na ordem dos conteúdos do livro adotado.

Atualmente, há uma necessidade de reformulação das estratégias educacionais empregadas nas escolas, por isso torna-se fundamental uma nova postura do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa. A reformulação das estratégias deve perpassar a teoria, tem de sair do papel e passar para prática, sendo uma constante em sala de aula. Segundo Possenti (2004, p. 24), “ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula”. Por isso, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

O papel do professor deve relacionar-se à criticidade, em que a “educação bancária” esteja distante da prática e a dialogicidade esteja presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A escola deve impregnar uma educação libertadora e não uma educação opressora, deve fazer com que a cultura do silêncio seja substituída pela participação ativa do aluno no processo de construção da educação. Segundo Bortone (2008, p. 7), o documento do MEC/CNE 009/2001, ao formular as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, enfatiza que

quanto mais o Brasil consolidar as instituições políticas democráticas, mais fortalecerá os direitos da cidadania e mais ampliará o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para superação das desigualdades sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que o ensino deve voltar-se à realidade social dos alunos, a partir da valorização das experiências destes em uma perspectiva dialógica de educação. No ensino de Língua Portuguesa, o professor deve ser um mediador. Segundo Possenti (2004, p. 47), o objeto língua “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. Deve-se fazer com que o ensino de Português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser única fonte autorizada de informações, motivações e sanções (POSSENTI, 2004, p. 95).

É de fundamental importância o princípio apontado por Vygotsky (1996) ao discutir os problemas do método, em que a análise psicológica deve sempre incidir sobre os processos nunca entendidos como objetos fixos e estáveis. Não existe nada eterno, fixo, absoluto. Tudo o que existe na vida humana e social está em permanente mudança, tudo é perecível. Assim também deve ser o papel do professor, deve haver mudanças constantes, esquecer o padrão fixo e estar pronto para a flexibilidade, atendendo as perspectivas sociais inerentes.

Um pressuposto básico de Vygotsky é que a origem das formas superiores de comportamento consciente deve ser achada nas relações sociais que o homem mantém. Vygotsky não via o homem como um ser passivo, mas o entendia como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais. O professor deve trabalhar com os alunos por meio das relações sociais, em que o educando seja um sujeito ativo da construção e do desenvolvimento. Desse modo, o professor terá uma maior possibilidade de formar um cidadão crítico-reflexivo.

O ensino de Língua Portuguesa voltado ao desenvolvimento do letramento é algo que está intimamente relacionado ao papel do professor em sua prática de sala de aula. Segundo Soares (2006), não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente e cabe ao professor ser o mediador desse processo.

A partir das idéias de Barton, Vieira (2003, p. 256) menciona que “as práticas de letramento são formas culturais e gerais que as pessoas exploram em um evento de letramento”. A diferença entre sujeitos letrados e não-letrados está na condição de produção da língua, não nas características formais da mesma (cf. BORTONE, 2007). Se um sujeito tem acesso ao letramento,

ele terá maior flexibilidade lingüística, principalmente em interações com pessoas com as quais não há nenhum conhecimento prévio, uma vez que seu código lingüístico terá um maior grau de autonomia contextual, e estará pautado nas regras prescritas da norma de prestígio (Bortone, 2007, p. 140).

O ensino de Língua Portuguesa deve apresentar-se de maneira crítica e reflexiva, sendo o professor um mediador em sala de aula e o responsável por adequar suas aulas à realidade social e lingüística dos alunos. A escola tem de formar verdadeiros cidadãos, não pessoas alienadas que apenas reproduzem, maximizam ou minimizam aquele seu “mundinho”, sem a preocupação crítica e reflexiva de cidadão. O professor deve contribuir para o desenvolvimento de uma “pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A taxa de analfabetismo no Brasil entre a população de 15 anos ou mais, em 2007, atingiu 10%. No ranking dos 22 países latino-americanos, o Brasil ocupa o décimo quinto lugar no que diz respeito à taxa de analfabetismo, estando atrás de países como Bolívia, Peru, Colômbia e Paraguai. O montante de 14,1 milhões de jovens e adultos brasileiros analfabetos compreende a população da Suécia e da Noruega. Desde meados da última década, o Brasil conseguiu estabelecer a universalização do acesso à escola, mas não conseguiu melhorar a qualidade do ensino, já que a escola ainda forma um grande número de analfabetos funcionais para a sociedade do país que visa ser uma potência mundial. A situação encontrada no Distrito Federal não difere daquela encontrada no Brasil. No Distrito Federal ainda há 129 mil

analfabetos (5,7% da população). É importante ressaltar que esses analfabetos são vistos como excluídos socialmente, pois é negado a eles o direito à educação, considerado um direito humano básico e premissa para acesso a outros direitos também fundamentais. A alfabetização é primordial para democracia, para liberdade individual e coletiva e para o desenvolvimento socioeconômico de um país. O desenvolvimento econômico, o processo de urbanização, o desenvolvimento de tecnologia e escolarização universal são fatores determinantes para redução da taxa de analfabetismo (BRITO, 2007).

O conceito de alfabetização, historicamente, relacionava-se à capacidade de decodificar os sinais gráficos, ou seja, a alfabetização era definida como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, enfocando os sistemas alfabético e ortográfico (decodificação de sílabas, palavras e sentenças). Somente a partir dos anos de 1980, a concepção de alfabetização foi ampliada com as contribuições dos estudos acerca da psicogênese da aquisição de língua escrita, destacando-se as pesquisas de Ana Teberoski e Emilia Ferreiro (1986). Em consonância com os estudos dessas pesquisadoras, a alfabetização não se reduzia apenas ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (decodificação e codificação), mas se caracterizava como um processo ativo em que a criança construía e reconstruía hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da língua escrita.

O termo alfabetização passou a designar, também, o domínio dos conhecimentos que permite o uso de habilidades de codificação e decodificação nas práticas sociais de leitura e escrita. A partir dessa nova concepção de alfabetização, surgiu a expressão “alfabetização funcional”. Tal expressão foi criada com a finalidade de inter-relacionar as habilidades do uso da leitura e da escrita em situações sociais diversas. Segundo Batista (*apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p.17), “é para essa nova dimensão de entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais”.

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização funcional, vários pesquisadores começaram a diferenciar alfabetização e letramento (cf. KLEIMAN, 1995). Daí passaram a utilizar a palavra alfabetização em seu sentido restrito, designando o aprendizado inicial da

leitura e da escrita. Já o termo letramento relaciona-se aos usos e às competências de uso de língua escrita.

A taxa de analfabetismo no Brasil ainda é uma das maiores da América Latina e para se falar em letramento é preciso superar essa vergonha nacional. Mesmo diante dessa realidade, é necessário que o país comece a investir em educação de forma mais efetiva, pois para se formar indivíduos letrados, a escola tem de desenvolver um trabalho gradual e contínuo (CARVALHO, 2005, p. 67). Esse trabalho se faz ainda mais necessário numa realidade em que uma parte dos alfabetizados são analfabetos funcionais, ou seja, sabem apenas decodificar elementos lingüísticos, não possuindo uma funcionalidade na leitura.

A alfabetização caracteriza-se pelo desenvolvimento da textualidade e também dos conteúdos pertinentes à codificação e decodificação. A professora Magda Soares (1998, p. 19) esclarece que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita. A mesma autora relata que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; um estado ou uma condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (idem, p. 18).

A propagação do termo “letramento” passou a ser uma realidade a partir do momento em que a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica começaram a se tornar explícitas, surgindo novas ideologias e modos de se compreender os aspectos envolvidos no processo de alfabetizar. De acordo com Bortone (2008, p. 9),

nas sociedades pós-industrializadas, por exemplo, entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. O letrado, por sua vez, seria aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita funcionalmente.

A palavra letramento surge no discurso de especialistas da Lingüística e da Educação no Brasil na segunda metade dos anos de 1980. Uma das primeiras ocorrências da palavra letramento foi registrado por Mary Kato (1986). Ela acredita que a língua falada culta “é

conseqüência do letramento” (idem, p. 7). Além disso, letramento é utilizado por Kato para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem escolar. Leda Verdiani Tfouni (1988) distingue alfabetização de letramento e estabelece um sentido para palavra letramento centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e pelas mudanças por elas geradas. Nesse momento, a palavra passa a ganhar estatuto de termo técnico no léxico das Ciências linguísticas e da Educação. Em 1995, a palavra já aparece em título de livro organizado por Ângela Kleiman (*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita*).

Inicialmente, o termo letramento encontrava-se restrito aos estudos e pesquisas acadêmicas, e teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos de 1990. Atualmente, encontra-se popularizado entre gestores, educadores e alfabetizadores, como se pode observar em títulos de livros didáticos e material para formação continuada de professores (cf. MORTATTI, 2007, p. 160). Para Mortatti (2007, p. 161),

o fato de o termo “letramento” já se encontrar hoje bastante disseminado, não implica coincidência de significados no que se refere a conceitos e correspondentes práticas pedagógicas, tampouco, implica estarem suficientemente esclarecidas as relações entre alfabetização e letramento. Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou por outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e seqüenciais, devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Letramento é uma tradução da palavra de língua inglesa *literacy*. Etimologicamente, *literacy* vem do latim *littera* (letra), já o sufixo *-cy* que a acompanha, denota qualidade, condição, estado. De acordo com Soares (2006, p. 17), *literacy* “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Soares (idem, p. 17) enfatiza, ainda, que no conceito da palavra *literacy* está implícita a concepção de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social em que é introduzida, seja para o indivíduo que aprende a usá-la.

A partir de um processo efetivo de leiturização, é um equívoco dissociar alfabetização de letramento, pois a inserção de um indivíduo na realidade da leitura depende desses dois processos. A alfabetização relaciona-se à aquisição do sistema convencional de escrita por meio da decodificação. Já o letramento está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de uso da língua nas atividades de leitura e escrita e nas relações sociais. Por isso, tais processos são interdependentes e indissociáveis, já que para se chegar ao letramento é necessário saber decodificar o signo lingüístico. É importante ressaltar que não deve haver uma escolha entre alfabetizar e letrar, mas se deve alfabetizar letrando. Dessa forma, fica explícito que a ação pedagógica mais apropriada e eficaz é a que abarca, de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e indispensáveis. Segundo Costa Val (*apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 19),

o desafio que se coloca hoje para os professores é o de avaliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua na prática social.

O letramento está relacionado ao uso competente e freqüente da leitura e da escrita em eventos sociais. Para Soares (2003), um indivíduo alfabetizado que adquiriu a tecnologia de codificação da língua escrita, não é necessariamente letrado. O indivíduo letrado deve ir além do simples processo de ler e escrever, apropriando-se da leitura e da escrita para responder às demandas sociais.

Os determinantes das diferenças entre sujeitos letrados e não-letrados estão nas condições de produção da língua, não nas características formais da mesma (BORTONE, 1999, p. 141). Portanto, o indivíduo é considerado alfabetizado a partir do momento que aprendeu a ler e escrever, mas não se apropria da leitura e da escrita como uma prática social. O letrado é aquele que está imerso em práticas sociais de leitura e de escrita. Para a nova realidade social, não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessário saber as exigências de leitura e escrita que a sociedade contemporânea faz constantemente.

3.2.1 O modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento

O modelo autônomo focaliza os aspectos técnicos do letramento como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para sociedade podem ser derivadas em seu caráter intrínseco. O texto é uma substância autônoma. Nesse modelo, a escola apodera-se de práticas de uso de escrita que são características à concepção de letramento dominante na sociedade. A leitura é tida como um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que vão desde a habilidade de decodificação de palavras até a capacidade de compreensão de textos escritos. A leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, além de relacionar o processo de construção de uma interpretação de textos escritos.

O modelo autônomo separa os grupos letrados dos iletrados, relacionando o desenvolvimento social e tecnológico à mentalidade promulgada com a linguagem escrita. Nessa concepção de letramento, há uma relação entre o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a linguagem escrita. O letramento está associado ao progresso, à modernidade e à sociedade tecnológica, sendo a escola a principal agência de letramento, por isso, o letramento e a escolarização caminham juntos. Nessa perspectiva, os indivíduos marginalizados nas sociedades tecnológicas são os responsáveis pelo próprio fracasso.

Segundo Street (1993, p. 7), o modelo ideológico, diferentemente do modelo autônomo, estuda o letramento como prática social e seu relacionamento com outros aspectos da vida social, não o letramento em si mesmo. As práticas de letramento não estão unicamente relacionadas a aspectos culturais, mas também a aspectos de estruturas de poder. Rockhill (apud STREET, 1993, p. 8-9) demonstra que a construção do letramento é embebida em práticas discursivas e relações de poder em todos os dias da vida. Ele é socialmente construído, materialmente produzido e moralmente regulado. É importante salientar que este modelo não desconsidera as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento. Por isso, o modelo ideológico abarca o modelo autônomo, pois une os aspectos culturais e cognitivos das práticas de letramento.

A proficiência na leitura é essencial para formação de um indivíduo letrado que saiba agir em seu contexto social de forma crítica e reflexiva. A partir desse pressuposto, parece ser fácil conceituar letramento, mas essa não é a realidade, já que há várias concepções de letramento. O conceito de letramento coloca em cena uma gama de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas e competências funcionais. De acordo com Soares (2007, p. 67), mesmo sob a perspectiva da dimensão individual, “é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento”.

Vieira (2003, p. 256) salienta que o conceito de letramento é híbrido, compondo-se de práticas discursivas diversas submetidas a práticas sociais. A autora defende a proposta de letramento a partir do modelo ideológico de Street (*apud* VIEIRA, 2003, p. 254-255). Tal modelo surge em oposição ao modelo tradicional (modelo autônomo) que considera o letramento um fenômeno isolado, centrado no indivíduo, independente do contexto social. O modelo ideológico de letramento é tido como fenômeno manifesto de uma realidade, como objeto passível de ser analisado em uma perspectiva social.

Harman (*apud* SOARES, 2006, p. 81) sugere uma definição de letramento, distinguindo três estágios diferentes:

o primeiro (estágio) é a concepção de letramento como um instrumento. O segundo é a aquisição do letramento, a aprendizagem das habilidades de ler e escrever. O terceiro é a aplicação prática dessas habilidades em atividades significativas para o aprendiz. Cada estágio é dependente do anterior; cada um é um componente necessário do letramento.

Há autores como Street (1984) que defendem o uso de letramentos no lugar de letramento. De acordo com Wagner (*apud* SOARES, 2006, p. 81),

devemos falar em letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita.

Street (*apud* VIEIRA, 2003, p. 258) define letramento como práticas sociais de leitura e de escrita, daí a importância em tomar tais práticas como base para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, letramento vai além do saber ler e escrever; está relacionado às práticas de leitura e escrita que se apresentam na sociedade.

Portanto, conceituar letramento é uma tarefa bastante complexa e que necessita de atenção especial no que diz respeito à concepção de trabalho empregada. É importante lembrar que a formulação de uma definição que possa ser aceita sem controvérsias ou restrições é praticamente impossível.

3.2.2 A perspectiva social do letramento

O letramento numa perspectiva social abrange aspectos que vão além do contexto individual. Ele não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita num contexto social no qual os indivíduos estão inseridos.

A noção de contexto é de suma importância para o trabalho com letramento na educação básica. O fato de se trabalhar a língua em uso como uma prática social é bastante relevante para preparação do sujeito (aluno) para agir criticamente na sociedade, tomando uma postura de um cidadão atuante. A pesquisa em letramento requer uma construção dialógica no âmbito escolar, respeitando o contexto situacional e cultural dos alunos.

Definir contexto é uma tarefa bastante complicada. O contexto tem sido um conceito chave no campo da pragmática, caracterizando-se como um estudo orientado da linguagem em uso. A noção de contexto atrela-se à perspectiva de prática situada, distante de uma definição formal (GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 2). Envolve uma justaposição fundamental de duas entidades: um evento focal e um campo de ação em que o evento está encaixado. Há uma

diferença considerável entre evento focal e contexto. O primeiro é considerado como um foco da atenção do participante, enquanto que o último é visto como um fenômeno ligado à experiência. O contexto é uma estrutura que cerca o evento examinado e fornece recursos para sua interpretação apropriada.

A noção de contexto demonstra uma perspectiva em que o ator está agindo ativamente no mundo no qual ele se encontra, relacionando aspectos culturais organizados socialmente. É importante salientar que os sujeitos (participantes) estão situados em múltiplos contextos e são capazes de uma mudança rápida e dinâmica em eventos em que eles estão engajados. Dessa forma, o contexto é um fenômeno socialmente constituído e interativamente sustentado. De acordo com Marcuschi (2007, p. 39), “a apropriação da linguagem no formato de uma língua não é aleatória, mas condicionada pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados”.

O contexto pode ser definido não apenas como decorrência do ambiente físico. Muito mais que isso, ele se constitui pelo que as pessoas fazem a cada instante. Os participantes constroem o contexto social quanto à natureza da situação em que se encontram e, posteriormente, nas ações sociais que as pessoas executam (ERICKSON & SHULTZ, 1998, p. 143).

A língua não transmite informações, mas ajuda em sua construção, por isso não se caracteriza como um código informacional. Os sujeitos estão situados no mundo de forma contextualizada. A conexão entre contexto e língua mediante a ação e percepção é capaz de gerar significação e informações. A língua não é autônoma, pois os sujeitos sempre estão situados em contexto e toda produção de significação está ligada a uma atividade coletivamente conduzida.

Uma importante perspectiva de contexto emerge não de um estudo de linguagem em si mesmo, mas de interesses sociológicos em análises sistemáticas de como membros de uma sociedade constroem os eventos e participam dele (cf. GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 27).

Segundo Soares (2006, p. 72), há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação é a progressista (liberal) e a outra é a radical (revolucionária). A perspectiva liberal defende que as habilidades de leitura e escrita devem estar

associadas diretamente à língua em uso e não pode dissociar-se das formas empíricas que elas assumem na vida social. A dimensão social de letramento relaciona-se ao domínio de habilidades para o uso crítico e reflexivo da língua no contexto social. Essa funcionalidade social da língua proporcionou o surgimento da expressão “letramento funcional”, expressão criada por Gray em 1956 num estudo internacional para UNESCO acerca da leitura e da escrita.

De acordo com a perspectiva liberal, o letramento é responsável por um balanço positivo no contexto em que é empregado como prática social. Por isso, uma pessoa letrada terá um maior sucesso pessoal e um senso crítico que possibilita um desenvolvimento cognitivo e econômico mais enfático, uma maior mobilidade social e o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, letramento é definido como um conjunto de habilidades essenciais para o funcionamento adequado da leitura e da escrita que são exigidos pelas práticas sociais. Já na interpretação revolucionária,

letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2006, p. 74-75).

Segundo Street (1984), a dimensão revolucionária deve ser vista como um modelo ideológico de letramento. Ele salienta que a natureza do letramento está relacionada a práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Tais práticas são exigidas pela sociedade contemporânea, por isso o letramento, segundo Street (1984), tem um significado político e ideológico e não pode ser visto como um fenômeno autônomo. O letramento está ligado a processos sociais mais amplos. De acordo com Soares (1998, p. 76),

Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar este poder revolucionário do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

A perspectiva social de letramento relaciona-se à possibilidade de transformar a consciência primária em consciência crítica. Dessa forma, o letramento é um direito inalienável a todo indivíduo, independente de suas condições econômicas e sociais (BORTONE, 2000, p. 168). Diferentes contextos sociais demandam diversas atividades de letramento que desempenham papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Por isso, fatores como moradia rural ou urbana, etnia, classe social, sexo e idade podem determinar e caracterizar uma atitude de letramento.

A partir da concepção de letramento como prática social, Barton & Hamilton (1998) explicitam algumas considerações importantes acerca do letramento. Para eles, letramento é um conjunto de práticas sociais. Além disso, há diferentes tipos de letramento e suas práticas são arquitetadas pelas instituições sociais e relações de poder. As práticas de letramento são encapsuladas em objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais, sendo historicamente situado. Barton & Hamilton enfatizam, ainda, que as práticas de letramento estão em constante mudança.

De acordo com Barton (1994), o letramento é uma atividade social e é delineado em termos de práticas de letramento, sendo que os participantes se envolvem em eventos de letramento. Os eventos estão relacionados às realizações particulares em que o letramento desempenha uma função. As práticas são as formas culturais do uso do letramento. Essas práticas estão contidas em relações sociais mais amplas e são atualizadas por eventos, ou seja, as práticas de letramento tornam-se explícitas por eventos de letramento.

Barton (1994) explicita que o letramento é fundamental para a representação do mundo. Ele é um sistema simbólico e tem base cognitiva e cultural/social. Uma leitura proficiente, por exemplo, é um sistema simbólico que faz a mediação entre a cognição individual e os fenômenos sociais. O letramento possui um significado social, está encapsulado em contextos que delineiam as práticas e os significados sociais inter-relacionados à leitura e à escrita. Ler e escrever são práticas sociais que trazem contribuições fundamentais para a transformação social.

Portanto, letramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever, mas é a execução dessas habilidades no exercício social, é um fenômeno socialmente construído. A perspectiva

social está centrada num processo em que letramento é construído diariamente por meio de trocas interacionais e a negociação de significados em diferentes contextos (COOK-GUMPERZ, 1986, p. 1-2).

3.2.3 O letramento no contexto escolar

A escolaridade surge como uma variável fundamental na definição das diferenças culturais. A escola é uma instituição privilegiada no processo de construção do modo de funcionamento intelectual dos membros da sociedade letrada. Ela funciona como uma agência social explicitamente destinada a trabalhar os conhecimentos e as formas de pensamentos considerados necessários e adequados para essa sociedade marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. O indivíduo escolarizado é submetido a práticas de trabalho com o conhecimento como objeto. Tal prática o instrumentaliza para um funcionamento intelectual típico da sociedade letrada.

A escola é a instituição responsável pelo aprendizado da leitura, proporcionando uma educação cidadã em que o educando ultrapassa os limites da decodificação dos códigos lingüísticos, chegando à compreensão do texto e à capacidade de criticar e refletir sobre o que ler. A escola é uma instituição social responsável por mediar, por meio de uma relação dialógica, os conhecimentos científicos e culturais no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do pressuposto que a proficiência na leitura é a base para uma educação escolar sólida, pode-se dizer que a escola possui um conjunto de práticas de letramento que se caracteriza como uma referência significativa para a sociedade na qual os alunos estão inseridos. As práticas de letramento trabalhadas no contexto escolar são aceitas e legitimadas socialmente. É importante salientar que o letramento escolarizado não é a única de forma de letramento nas escolas, já que nas interações sociais há vários eventos de letramento.

As práticas de letramento desenvolvidas no âmbito escolar exigem convenções sociais que estão ligadas a padrões de escrita da classe dominante, por isso tais práticas não são

acessíveis a todos os alunos, pois se costuma não trabalhar com a realidade sócio-cultural do aluno, mas adequar esta realidade a uma realidade hegemônica (realidade institucionalizada da educação formal). No contexto escolar, o professor deve valorizar os letramentos marginalizados e as práticas distantes desse contexto. É importante salientar que os alunos aprendem sobre letramento informalmente em suas práticas sociais diárias. De acordo com Bortone (2008, p. 9),

as práticas discursivas de letramento assumem importância fundamental por conta do papel que desempenham na formação do indivíduo enquanto ser social. Cabe à escola assumir as rédeas de um processo que lhe é pertinente, que é sua meta maior. Os estudos atuais sobre o letramento têm demonstrado sua importância, seja na prática escolar, opondo-se à concepção tradicional e mecanicista de alfabetização, seja como prática social, comparando-se os usos e funções da escrita e da leitura em sociedades tradicionais e modernas. Essas reflexões buscam, justamente, melhor definir as competências lingüísticas do indivíduo inserido em sociedades complexas, nas quais a escrita e a leitura constituem condição primeira para a integração das pessoas como membros efetivos desse modelo de comunidade.

No processo de leitura e escrita há propósitos sociais reais inerentes que visam a um desenvolvimento nos eventos de letramento exigidos pela sociedade. De acordo com Mortatti (*apud* SCHOLZE & RÖSING, 2007, p. 166),

ensinar a ler e escrever é ensinar a ler e produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se construir como tal no âmbito de uma sociedade letrada. O ensino visa, primordialmente, à aprendizagem e não pode prescindir da atuação competente do professor, no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam, primordialmente, à formação do ser humano, e seu objetivo é simplesmente a busca pelo sentido.

Cook-Gumperz (1986, p. 2) salienta que na sociedade atual, o letramento tanto é objetivo quanto o produto da escolarização. Segundo Soares (2006, p. 84),

o letramento é, no contexto escolar, um processo, mais que um produto; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do

contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada.

O conceito de letramento está atrelado ao papel que a escrita possui na sociedade, por isso, pode-se dizer que o processo de letramento não se dá somente na escola, pois cotidianamente as pessoas estão diante de agências e agentes de letramento em suas práticas sociais. Portanto, “não basta saber ler e escrever; é preciso ser reconhecido nas práticas sociais de leitura e escrita e se reconhecer como participante dessas práticas” (Goulart *apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 74). Aprender a ler e escrever não são equivalentes apenas a aprender diferentes habilidades, mas deve ser uma prática efetiva de letramento como um processo metacognitivo que produz um desenvolvimento social e cognitivo. Na prática escolar, na maioria das vezes, a leitura e a escrita apresentam-se de maneira descontextualizada da realidade dos alunos. O letramento escolar tem se apresentado como um sistema de conhecimento descontextualizado, validado por meio de desempenho em testes. Cook-Gumperz (1986, p. 6), a partir das considerações de Scribner e Cole que consideram o ensino como uma força reprodutiva em sociedade, salienta que letramento é, também, um fenômeno definido socialmente, construído por meio de um processo de ensino. Segundo Gouveia & Orenszejn (*apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 35),

a língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Portanto, é fundamental que a escola trabalhe o letramento numa perspectiva social, adotando uma pedagogia culturalmente sensível à realidade social dos alunos (Erickson *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Esse trabalho somente será eficaz se houver uma proficiência na leitura de diferentes gêneros textuais que são encontrados no dia-a-dia escolar e nas práticas sociais.

3.3 PROCESSOS DE LEITURIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO

Desde a Grécia antiga que as formações ideológicas estavam intimamente relacionadas à legitimação de uma norma padrão. Nas sociedades tecnológicas, a proficiência da leitura e o domínio da escrita ganham *status* privilegiado, uma vez que proporciona plena participação social. É por meio da leitura que o sujeito tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha dos bens culturais que esta sociedade considera como legítimos (BORTONE, 2000, p. 160).

A história da cultura do mundo moderno é principalmente aquela que se encontra em textos escritos. Todos os gêneros e estudos compõem um amplo mural de tudo o que foram e têm sido as realizações e ilusões de indivíduos e coletividades, povos e nações. Isso se deu, principalmente, devido às transformações tecnológicas e institucionais. A mudança de ordem institucional (educação formal) contribuiu na definição do caráter social da leitura. Por isso, a educação se transformou num projeto coletivo, perdendo sua característica mecanicista. A escrita participa da criação, organização e transformação das formas de sociabilidade, dos jogos das forças sociais e das condições e possibilidades de consciência social de indivíduos e coletividades.

Com o desenvolvimento tecnológico e institucional, a leitura obtida por meio da escolarização ganhou prestígio na sociedade, de modo que foi preciso expandir o sistema de ensino, torná-lo obrigatório e valorizar seus resultados. A Revolução Industrial e a implantação de um sistema escolar unificado permitiram, decisivamente, que a leitura se expandisse como prática social. A leitura, então, consolidou-se como prática, estabelecendo-se como produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade. As constantes transformações das sociedades exigiram uma redefinição das práticas sociais que, atualmente, incluem o uso constante da leitura e da escrita. Assim, a leitura deve ser entendida como um processo historicamente determinado que abarca e expressa os anseios da sociedade. De acordo com Orlandi (1983, p. 173), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores”.

O desenvolvimento de teorias acerca da leitura acompanha o desenvolvimento da própria Lingüística, pois se tomam, no princípio, unidades menores como objeto de estudo até se chegar ao texto. No final do século XIX, Hermann Paul já estudava a relação entre sons e imagens gráficas, dentro de uma tradição filológica que via a escrita como objeto legítimo da Lingüística. Na teoria estruturalista, a concepção de leitura atrela-se à decodificação sonora da palavra escrita. A leitura é tratada, nessa perspectiva, como um fim em si mesma, como simples aquisição técnica, um processo mecânico. Já o Gerativismo postula sua concepção de leitura a nível sentencial, privilegiando o contexto sentencial em que ocorre a palavra. Em meados da década de 1970, pesquisadores da linguagem, gradativamente, passam a considerar a leitura um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende apenas de sua capacidade de decifrar sinais, mas de dar um sentido a eles. Dell’Isola (2001, p. 29) salienta que em 1973, “Smith argumentava contra a hipótese de leitura como decodificação e apresentava métodos alternativos pelos quais a identificação de uma palavra pode ser alcançada”. O desenvolvimento histórico do processo de leiturização evidencia a leitura numa perspectiva funcional e utilitária. Segundo Dell’Isola (2001, p. 32), nos anos de 1980 e 1990, a importância atribuída à leitura trouxe várias contribuições nessa área, principalmente quando se identificou a categoria do analfabeto funcional, por isso, a partir do reconhecimento da necessidade de introduzir a noção de letramento, ampliou-se o escopo da pesquisa em leitura. Na década de 1980, Mary Kato, em sua perspectiva psicolingüística, defende que o tipo de processo de leitura utilizado depende de algumas condições: do grau de maturidade do sujeito como leitor; do nível de complexidade do texto; do objetivo da leitura; do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e do estilo individual do leitor. Segundo Kato (1990), o que ocorre na leitura e na escrita pode ser explicado, na maioria das vezes, pelas restrições impostas por condições externas da tarefa e pelas limitações da memória do leitor/escritor. A partir desse momento, a oralidade e a escrita começaram a ser estudadas como duas modalidades de uso da linguagem com características próprias e como relevantes nos estudos da linguagem. O processo de interação entre o texto e o leitor tornou-se evidente, fazendo da leitura um ato de construção.

Mesmo com a contribuição e desenvolvimento dos estudos lingüísticos no Brasil acerca do letramento, o ensino de leitura desenvolvido nas escolas como acesso às primeiras letras continua atrelado a um processo mecânico e linear de reconhecimento das sílabas, palavras e

frases que formam um texto. Essa concepção visa à decifração de signos lingüísticos transparentes, aliando-se a um processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva mecânica e cumulativa. Na perspectiva social de leiturização, o ato da leitura deve se distanciar de uma atividade mecânica e superficial de recuperação de informações do texto. Numa perspectiva mecanicista, o trabalho crítico e criativo com a leitura torna-se praticamente impossível. A leitura transforma-se em um processo superficial, contribuindo para que o aluno assuma uma postura passiva, o que anula a possibilidade de a leitura ser um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica. A escrita é tida como independente do contexto de produção para ser interpretada, tornando, em si mesma, um produto completo. Dessa forma, no que diz respeito a uma perspectiva mecanicista, o desenvolvimento de habilidades cognitivas atribuídas à escrita independe da prática social na qual o sujeito se encaixa quando utiliza a escrita. É de suma importância entender a leitura como algo que produz sentido, em que se têm as relações históricas como relevantes para leitura. Paulo Freire (1982, p. 11) revela que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A pouca produtividade do ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras evidencia um problema crucial de transculturalidade no país, sendo talvez o mais grave, a transição entre a cultura predominantemente oral e a cultura letrada (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 243). Na proposta de Tannen (1982 *apud* BORTONI-RICARDO, 2007, p. 244), a fala e a escrita não se opõem radicalmente, já que, de fato, compartilham certas características. Tannen considera as duas modalidades como pólos de um *continuum*. Dessa forma, o pensamento contextualizado está relacionado à linguagem falada, e a linguagem escrita desvincula a palavra do mundo físico dos objetos concretos, descontextualizando-a. Bortone (2000, p. 162) considera que

a linguagem falada ocorre no mesmo momento em que o indivíduo está agindo e, portanto, está mais diretamente ligada a uma realidade física e social, ao passo que a linguagem escrita separa o produtor do seu produto, externa o pensamento, possibilitando, inclusive, que outros a analisem, o que a torna mais abstrata e mais reflexiva, uma vez que se encontra mais distante do objeto concreto ou mesmo do autor de determinada asserção.

Ler pressupõe um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*. A leitura abrange “desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização *stricto sensu* até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para seu letramento” (Costa Val apud CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 20). A leitura deve se encaixar num contexto social específico, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão da decodificação de palavras isoladas à compreensão e à produção de sentido de um determinado texto. Segundo Dell’Isola (2001, p. 103),

o conhecimento do mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo. O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sob a sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

De acordo com Trindade (2002), o resultado final do ato de leitura deve ser obtido a partir da realização de várias tarefas em dois níveis diferentes de processamento: a decodificação e a compreensão. O processo de decodificação está relacionado aos mecanismos envolvidos no reconhecimento das palavras, o que condiciona toda a atividade de leitura por se tratar de um pressuposto para compreensão. Quanto ao nível da compreensão, o leitor deve relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, fazendo inferências baseadas no contexto, reconstruindo o significado do que foi lido. Ler não é decodificar, embora a decodificação possa ser o primeiro passo para ocorrência da leitura. De acordo com Dell’Isola (2001, p. 28),

tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar.

Atualmente, as dimensões acerca da escolha dos métodos de leiturização são obsoletas e prematuras. A escola necessita de uma reflexão muito mais enfática, precisa compreender o que é leitura. Ler não é só passar os olhos por algo escrito. Ler significa obter informação sobre o

questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido; significa, ainda, formular um juízo sobre o escrito. Dell’Isola (2001, p. 31) salienta que

a leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e seqüencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor.

Torna-se urgente suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que estão distantes do letramento. Essa ação de educação popular deve se desenvolver em múltiplas instâncias e deve avançar em três direções: desenvolvimento das estratégias de leitura e abandono de comportamentos alfabéticos, multiplicação dos encontros com diversificados tipos de escritos sociais e reapropriação comunitária das práticas educativas (cf. FOUCAMBERT, 1994, p. 116). Segundo Foucambert (idem, p. 115), “a leiturização é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, da tomada individual do poder sobre seu destino”.

Mesmo com a perspectiva social institucionalizada, na maioria das vezes, a leitura na realidade escolar atual é definida a partir do simples processo de decodificação, sendo considerada o resultado de um período determinado de escolarização. A escola continua a tratar a leitura mecanicamente, como a aquisição de habilidades, distando-a de sua função na sociedade. Ler não é um processo inato, mas uma habilidade adquirida numa construção dialógica social em que deve haver o desenvolvimento da capacidade do leitor para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, a intenção e a atitude do autor, posicionando-se criticamente perante a ideologia abordada no texto. Segundo Kleiman (1997, p. 87), quanto mais diversificada for a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com os diferentes gêneros textuais, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a sua estrutura.

A proficiência na leitura proporciona o relacionamento das classes, o nível de democratização educacional e as concepções de uma sociedade historicamente constituída. A

leitura crítica é uma ferramenta para o exercício da cidadania. Segundo Gouveia & Orenszejn (*apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 36),

a leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades. Para experimentá-las, não é preciso ler por si mesmo. É preciso ler através do professor.

A aprendizagem da escrita é não-linear e não ocorre apenas por evoluções, mas por construções interativas. As constantes transformações das sociedades mais complexas exigiram uma redefinição das práticas sociais que atualmente incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como pré-requisito para se tornar um cidadão no sentido pleno da palavra (BORTONE, 2000, p. 160). A seguir, far-se-á uma breve descrição da grande contribuição que a Psicolinguística, a Linguística Textual e Discursiva e a Sociolinguística Interacional deram para o desenvolvimento da leitura como prática social.

3.3.1- A contribuição da Psicolinguística

A partir de meados da década de 1980, a leitura, sob a perspectiva psicolinguística, tem se apresentado como o aprendizado das relações entre as letras e os sons condicionado pela língua escrita em uso. Segundo Kato (1990, p. 11), em uma fase inicial é a escrita que tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, lembrando que ambos os processos ocorrem parcialmente. Com isso, ela propõe o seguinte esquema:

fala 1 => escrita 1 => escrita 2 => fala 2

De acordo com Kato (1990, p. 11-12),

a *fala 1* é a fala pré-letramento; a *escrita 1* é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a *escrita 2* é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a *fala 2* é aquela que resulta do letramento.

A fala é um simbolismo de primeira ordem, por isso, a transferência do meio sonoro para o meio visual é responsável por constituir a primeira fase do processo de aprendizagem da leitura e o letramento constitui um simbolismo de segunda ordem, pois além do processo de decodificação, é necessário tomar a leitura como uma prática social.

Scribner (1968 *apud* BORTONE, 1999, p. 132-133) estabelece que o letramento é um mecanismo básico para o crescimento cognitivo. Um evento de fala ocorre em um contexto de situação concreta, enquanto que a escrita necessita de um contexto construído por meio do próprio texto, por isso Scribner salienta duas hipóteses de direcionamento de letramento. Na primeira hipótese, o letramento direciona o pensamento a um novo nível conceitual que permite, na escrita, a mudança de relação entre a palavra e o pensamento, desvinculando a palavra do mundo físico dos objetos concretos (descontextualização da palavra). A outra hipótese enfatiza que o letramento direciona o pensamento do nível espontâneo para o nível consciente. Dessa forma, ler e escrever são atividades que requerem um controle consciente do processo mental, por isso, quanto maior for o nível de proficiência na leitura e na escrita, maior será a probabilidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A psicolingüista Emília Ferreiro (1987) desenvolveu diversas pesquisas em que buscou revelar como a criança constrói a aprendizagem sobre o processo da leitura e da escrita. Ela nega as práticas metodológicas que se focavam nos aspectos gráficos mecanicistas, como cópia, repetição e memorização. Ferreiro explicita que a linguagem escrita possui uma natureza complexa, constituída por signos lingüísticos. Porém, não se pode reduzir o processo da leitura, única e exclusivamente, ao processo de codificação. É importante que haja um enquadramento dos elementos lingüísticos nos universos cultural, social e histórico dos quais participam os indivíduos. Ferreiro e Teberosky (1986) salientam que a aquisição da leitura e da escrita

relaciona-se ao processo construtivo dinâmico que é desenvolvido e modificado pela interação com o meio. Segundo Kleiman (1997, p. 52),

o leitor eficiente faz predições baseadas em seu conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Kato (1990, p. 43) explicita que os processos de leitura e escrita são atividades de comunicação e podem ser caracterizados por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor, por transmitir intenções e conteúdos e por ter uma forma adequada à sua função. Na concepção psicolinguística, a leitura depende de um conhecimento próprio que proporcione fazer predições, advindo do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. A compreensão de leitura não é mais resultado de uma decodificação de sinais lingüísticos, mas um ato de construção (KATO, 1990, p. 61); há uma tentativa de incorporação de aspectos socioculturais da leitura.

Para se chegar ao letramento, o indivíduo tem de dominar a leitura de forma proficiente, sendo capaz de ler e entender de forma significativa diferentes gêneros textuais. Kleiman (1997, p. 31) explicita que a leitura deve se relacionar a aspectos cognitivos, a aspectos ligados às relações entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Tanto as informações explícitas quanto as inferenciais caracterizam-se como partes integrantes da representação mental do texto. Há um estreito vínculo entre elas, pois na formação da inferência há uma influência das representações mentais já construídas, e a representação mental é surgida, em parte, do resultado das inferências feitas. De acordo com Collins, Brown & Larkin (1980 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 53), a representação mental contém lacunas e essas lacunas são preenchidas por inferências durante a compreensão do discurso. As inferências, além de significados para preenchimento de lacunas da coerência textual, são, também, processos para extensão e complementação de estruturas de conhecimento existente.

Segundo Goodman (1973 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 29-30), a leitura é um processo psicológico pelo qual o leitor reconstrói uma mensagem que foi codificada pelo escritor como uma exibição gráfica. O leitor utiliza três sistemas de sugestão usados de forma simultânea e interdependente: o sistema grafofônico, em que o leitor pode usar as correspondências entre o sistema gráfico e o fonológico de sua língua; o sistema sintático, em que o leitor utiliza marcadores-padrões, como a função de palavras ou sufixos flexionais, reconhece e prevê a estrutura sintática; o sistema semântico, em que o leitor não apenas compreende o sentido das palavras, mas vai além, utilizando-se de sua experiência anterior e de seu conhecimento prévio conceptual para extrair o sentido daquilo que lê.

Ainda sob a perspectiva psicolinguística, pode-se tomar o conceito de andaime para se chegar à leitura como prática social. Andaime é um termo metafórico que se relaciona à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz. Esse processo pode ocorrer em qualquer ambiente social, mas é na escola que a relação professor-aluno evidencia a essência do conceito de andaime. O processo de andaime propõe estratégias que auxiliam o aluno a avançar de seu nível inicial de conhecimento para um nível superior. O termo foi introduzido por Jerome Bruner em 1983. É importante ressaltar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky é subjacente ao conceito de andaime. Segundo Vygotsky (1991, p. 97), a Zona de Desenvolvimento Proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em sala de aula, o nível de desenvolvimento real é formado pelos conhecimentos prévios e o nível de desenvolvimento potencial se constitui nos objetivos/conteúdos. As dificuldades do aluno não devem servir apenas como uma menção de sua realidade no processo de ensino-aprendizagem, mas devem propiciar estratégias de ajudas interativas que incidirão na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, ressaltando a ênfase nas relações interpessoais numa perspectiva sócio-histórica. O ensino da leitura pode ser um empreendimento de risco se não estiver embasado numa concepção teórica firme acerca dos aspectos cognitivos envolvidos na

compreensão de texto. Nesse ensino deve haver uma preocupação incisiva com o processo interativo, distanciando-se da mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno com dificuldade.

As pistas de contextualização provenientes da Sociolinguística gumperziana é, também, um conceito bastante significativo para a caracterização da andaimagem. Segundo Gumperz, as pistas de contextualização são sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, são úteis para formar a base contextual da interpretação localizada. Tais pistas afetam diretamente a forma como as mensagens são interpretadas e compreendidas.

A andaimagem é um processo culturalmente específico, podendo variar em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais. Numa ação específica de sala de aula, os andaimes estão relacionados com as iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos, caracterizando-se como um modelo tripartite: iniciação, resposta e avaliação. Esse modelo é usado na análise do discurso de sala de aula, iniciando-se, geralmente, com uma pergunta ou uma problematização, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor. Uma característica relevante do processo de andaimagem é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e aluno e alunos com outros alunos por meio de trocas de experiências e conhecimentos. Segundo Bortoni-Ricardo (2007, p. 249),

andaimes em sala de aula assumem a forma de prefácios e perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações, etc., que dão aos alunos oportunidade para reconceptualizações.

Kleiman (1997, p. 35-36) relata que o início de um processo de leitura é muito mais difícil para o leitor, por isso a leitura fica quase que limitada à decodificação. Dessa forma, o professor deve transformar o processo de leiturização em uma atividade comunicativa, fugindo da forma e focalizando o sentido.

O modelo psicolinguístico trata a leitura como uma recriação de sentidos presentes no conhecimento de mundo do leitor. Nessa concepção, o conhecimento prévio é fundamental para se chegar à proficiência da leitura. Colomer e Camps (2002) salientam que esses conhecimentos do leitor podem ser divididos em dois grupos: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo.

3.3.2 A contribuição da Linguística Textual e Discursiva

A linguística textual começou a se desenvolver como uma novidade no ramo da Linguística na Europa na década de 1960. Embora a origem da expressão Linguística Textual possa ter sido encontrada em Cosériu (1955), foi apenas com Weinrich (1966, 1967) que tal expressão fora empregada com sentido que lhe é atribuído atualmente. A unidade básica de estudo da Linguística Textual é o texto como uma forma específica de manifestação de linguagem. Schimidt (apud FÁVERO & KOCH, 1983, p. 22) considera o recurso ao texto como recurso à plena realidade social da língua.

Marcuschi (2005, p. 26) explicita que o núcleo de atividade textual discursiva é produzir e compreender textos orais e escritos. Trata-se de resolver questões relativas à coerência e continuidade referencial, coesão e organicidade textual, atividades inferenciais, situacionalidade e contextualização.

Bakhtin concebe a linguagem atrelada a um meio social a partir da interação verbal por meio das relações sociais, tomando como objeto de estudo o funcionamento de linguagem caracterizando-se como uma teoria dialógica em sua essência. Seu estudo se baseia no enunciado através de uma não-operacionalização, não trabalhando com um *corpus* fechado nem uma representação de modelos. Para Bakhtin (1981), a comunicação só existe na realidade do diálogo e isso é central na produção de sentidos em leitura e escrita. Nessa relação, leva-se em conta o princípio da dialogia como fundamento da linguagem. É importante ressaltar que não há dialogia

se não houver a interlocução entre leitor e escritor mediada pelo texto que os unem. O sentido do texto depende da relação entre sujeitos.

Na ideologia de Bakhtin, o texto se define como objeto de significação. Produto da criação ideológica, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta. O texto se caracteriza por ser dialógico, sendo definido pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos. Ele é objeto único, irreproduzível (BARROS, 1997, p. 28-29).

De acordo com Bakhtin (1981), o texto é determinado por dois fatores: sua intenção e a execução dessa intenção. Na intenção é manifestado o sentido que inclui as previsões e movimentos do outro, ou seja, desde o período inicial de sua produção tem uma preocupação com o seu interlocutor. Portanto, todo texto tem um sujeito ou autor, podendo ser o escritor ou o leitor. O papel do leitor permite construir um conhecimento novo e autêntico na constituição do texto; é um encontro de dois textos (daquele que está pronto e do que está sendo elaborado pelo leitor como sujeito, evidenciando uma nova caracterização do texto). A perspectiva de leitor enquanto sujeito deixa em evidência que os processos de leitura e escrita podem ser compreendidos por uma característica dialógica na construção de sentido, caracterizando um funcionamento recíproco entre leitor e escritor que interagem com o texto e o torna um elemento real de comunicação.

Na interação com o texto, o leitor deve construir sentidos, objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e contextos. Tal interação é entendida como um processo dialógico. O dialogismo mencionado por Bakhtin (1981) é um princípio constitutivo da linguagem e uma condição de sentido para o texto, estabelecido por meio de uma interação entre os sujeitos e os textos. A leitura é responsável por construir significado, permitindo aos leitores fazer conexões com o texto. Portanto, ler não é simplesmente uma decodificação de símbolos lingüísticos em busca de um sentido, mas um processo de produção de significado. A construção de significado relaciona-se ao posicionamento crítico do leitor com sua prática social. Segundo Dell’Isola (2001, p. 28), “texto quer dizer ‘tecido’, não um

produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto”.

A identificação do tópico de um texto é imprescindível para sua compreensão. Parte-se do pressuposto de que a compreensão de um texto não se dá pela decodificação individual de cada um de seus elementos. O leitor deve integrar as informações, buscando um sentido global do texto. Segundo Liberato & Fulgêncio (2007, p. 54),

essa noção mais ampla de tópico considera o nível textual, no qual as sentenças são consideradas não isoladamente, mas como partes de um discurso vinculado a uma situação. Nesse nível, portanto, são analisadas as relações de coesão e coerência entre as sentenças que compõem um texto.

Schiffrin explicita que o discurso é definido a partir de dois caminhos: uma unidade particular de linguagem (sobre a sentença) e um foco particular (a língua em uso). Tais definições de discurso refletem a diferença entre os paradigmas formalista e funcionalista.

Segundo Hymes (apud SCHIFFRIN, 1994), no paradigma formalista ou estrutural, o código atrela-se à gramática, à normatização. Este paradigma vê todas as línguas como potencialmente iguais, buscando sempre uma homogeneidade. Por isso, no paradigma estrutural os elementos e estruturas são analiticamente arbitrários e universais. Já no paradigma funcional, a ação lingüística funciona como caminho para o discurso. O paradigma funcional mostra o código e o uso numa relação integral. As estruturas e os elementos são tidos como etnograficamente apropriados, respeitando as funções sociais.

De acordo com Schiffrin (1994), a concepção funcionalista é baseada em duas acepções gerais: a língua tem funções que são externas ao sistema lingüístico e as funções externas influenciam a organização interna deste sistema. A língua não deve ser vista apenas como um sistema interno, pois é inerente a ela seu caráter dialógico.

Para Schiffrin (1994), a língua em uso não pode ser independente das análises das finalidades e funções da língua na vida humana. A perspectiva funcional assume um inter-

relacionamento entre linguagem e contexto. O texto não surge como um conjunto de unidades descontextualizadas, mas como um conjunto de unidades inerentemente contextualizadas da língua em uso. Segundo Halliday (1994), o texto é funcional porque tem por finalidade mostrar como a língua é usada em algum contexto de uso.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pelo uso do conhecimento prévio. O leitor, na interação com o texto, utiliza sua experiência de vida, o que aprendeu em sua história de leitor. No ato da interpretação, o leitor se identifica, percebendo a ideologia que está formada no contexto em que faz parte. No processo de interação desencadeado pela leitura, o texto se constitui. Por isso, a leitura não é uma aceitação passiva, mas uma construção ativa. O texto e o leitor são o ponto de partida para compreensão textual, que só ocorre quando há uma interação do texto com o leitor, quando ambos entram em contato. A compreensão de um texto é variável de um indivíduo para outro. Um texto pode proporcionar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores e em um mesmo leitor em épocas distintas. Só há leitura se houver compreensão, já que ler é compreender. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, determinado pela bagagem sociocultural do leitor.

Na realidade social, contextos precedem textos. Após pesquisas de campo no Pacífico Sul, o antropólogo Malinowski necessitou de um termo que expressasse o ambiente como um todo, incluindo o ambiente verbal e também a situação em que o texto foi proferido. Em 1923, Malinowski criou o termo “contexto de situação” que, em outras palavras, quer dizer o ambiente do texto. Portanto, a língua deve ser analisada em seu contexto pragmático (a língua em ação). “O contexto situacional é formado por circunstâncias que cercam o texto. Embora não estejam contidas no texto, por serem conjunturas do entorno textual, interferem na compreensão e na geração de inferências” (DELL’ISOLA, 2001, p. 92). Com o aprofundamento dos estudos, Malinowski percebeu que era necessário ir além do ambiente imediato, percebeu ainda que uma descrição científica adequada necessita não apenas dos fatos que estão acontecendo, mas é preciso, também, analisar a experiência cultural dos participantes, pois envolve uma interação lingüística numa espécie de troca conversacional. Então, Malinowski propôs o conceito de “contexto de cultura”. A língua se manifesta por meio de textos e uma cultura por meio de suas situações. O contexto de cultura determina a natureza do código, por isso não se pode interpretar

um texto em seu contexto de cultura sem um quadro geral da gramática pela qual ele é codificado.

Esquemas culturais influenciam na compreensão da leitura, refletindo a influência da cultura na compreensão de texto. O contexto é muito importante para o entendimento da língua e para a extração de inferências. Segundo Dell'Isola (2001, p. 90),

o contexto cultural é formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções.

Halliday (1994) explicita que numa análise de discurso há sempre dois níveis possíveis de trabalho. O primeiro nível é o mais baixo, responsável por relacionar o texto aos traços gerais da língua, numa relação de compreensão do texto. O nível mais alto relaciona-se à avaliação do texto. Esse processo requer uma interpretação não só do texto em si mesmo, mas também de seu contexto de situação e de cultura e da sistematicidade entre o texto e o contexto.

De acordo com Halliday (1994), o texto é uma unidade semântica; não há como explicitar a interpretação de um texto sem uma gramática, por isso a gramática precisa ser funcional e semântica. Nessa perspectiva, o texto é tido como objeto da Lingüística em conjunto com o sistema lingüístico. Halliday (1994) salienta que é só a partir do sistema que se pode ver o texto como processo.

Firth expressou, em 1935, que a Lingüística é o estudo do significado e que todo significado exerce uma função em um contexto. Segundo Halliday & Hasan (1985), o tipo de interpretação de contexto de situação que é mais adequado para Lingüística é aquele que permite produzir afirmações acerca dos significados e ajuda a explicar como as pessoas interagem. Eles definem texto como a língua em seu estado funcional, isso significa que a língua está desenvolvendo algum trabalho em um determinado contexto (em oposição a palavras e sentenças isoladas). O texto é, inicialmente, uma unidade semântica formada por significados expressos por palavras e estruturas. Halliday & Hasan (1985) adotam a perspectiva semiótica-social, olhando o

texto em seu processo, como um evento interativo, uma troca social de significados. Texto é uma forma de troca, ou seja, a forma fundamental de um texto é sua interação com o leitor. Marcuschi (1985 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 30) salienta que “leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”.

“A leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto” (LIBERATO & FULGÊNCIO, 2007, p. 14). O texto é uma instância do processo e do produto de um significado social contextualizado. Esse contexto é encapsulado em um texto por meio do relacionamento sistemático entre o ambiente social e a organização funcional da língua. Bortone (2007) apresenta uma metodologia de leitura que trabalha as quatro dimensões do texto: a dimensão contextual que proporciona ao aluno compartilhar a visão de mundo do autor em diversos textos, assim como insere o texto em seu contexto sociocultural; a dimensão textual que ajuda o aluno a perceber como as relações coesivas que se estabelecem na estruturação textual promovem sua progressividade e dão coerência ao texto; a dimensão infratextual que leva o aluno a responder questões inferenciais, contidas nas entrelinhas a partir das pistas que o texto oferece; e a dimensão intertextual que trabalha o diálogo constante entre os textos.

Halliday aborda o uso da linguagem como um processo que emerge estruturas funcionais. Em sua hipótese metafuncional, Halliday (1994) postula que, em todas as línguas, os sistemas estão organizados nas funções ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional consiste na expressão do conteúdo, da experiência do leitor acerca do mundo real e do mundo interior de sua própria consciência. Segundo Silva (2006), a gramática possui uma estrutura cognitiva que a faz ser sensível a uma realidade social que a molda e é por ela moldada a partir de atividades lingüístico-discursivas. A função interpessoal relaciona-se à interação entre a expressão dos papéis sociais, servindo para expressar o mundo interno e o mundo externo do leitor. Os meios de socialização ou interação entre os seres humanos são relações interpessoais. O ser humano em desenvolvimento insere-se no processo interativo por meio de um sistema de comportamento baseado em suas disposições inatas e modificado pela sua experiência. Já a função textual está ligada à construção e organização de textos, atrela-se à coesão e ligações com contextos

situacionais. Para Halliday (1994), um texto pode ser considerado como um fenômeno bastante complexo, o produto de um contexto ideacional e interpessoal.

Segundo Ramalho (2005, p. 34), as orações de um texto podem ser vistas como produções semióticas (função textual), sendo responsáveis por construir o mundo (função ideacional) e estabelecer relações sociais entre os participantes do discurso que estão inseridos nesse mundo (função interpessoal), de tal forma que a questão social se coaduna com a parte estrutural (gramatical) da linguagem. Isso mostra a interiorização de contextos da prática social por meio da linguagem.

3.3.3- A contribuição da Sociolingüística Interacional

A construção da aprendizagem é um processo dinâmico e interacional, constituída de diferenças. Por isso, é imprescindível criar um ambiente interacional harmonioso para acolher as diferenças e contradições, proporcionando uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é um ambiente social em que a diversidade cultural é eminentemente explícita, por isso é necessário que haja uma socialização por meio de uma pedagogia culturalmente sensível à realidade do aluno (Erickson, 1987 *apud* BORTONIRICARDO, 2005, p. 118). A partir do momento que o professor se fundamenta na epistemologia sociolingüística, poderá construir uma nova prática pedagógica, planejada para promover ações interativas. A sociolingüística interacional estuda a língua em seu contexto social, enfatizando os aspectos funcionais e interacionais da língua em seu pleno uso.

A Sociolingüística estuda a língua em sua relação com a sociedade. Nessa perspectiva, a língua é o objeto de estudo e os fenômenos sociais são meios para compreender e explicar os fenômenos lingüísticos (SOARES, 1999). A problemática do professor não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita e envolver-se em práticas sociais que incluam essas atividades. De acordo com Bortone (2007, p. 123),

os estudos da linguagem que visam a uma análise dos usos da língua à luz de uma perspectiva social vêm procurando evidenciar a estreita relação entre a cultura de uma determinada comunidade e os hábitos lingüísticos de seus usuários. Os estudos antropológicos e interculturais têm demonstrado a importância fundamental que o contexto cultural desempenha sobre a linguagem na identificação e manutenção dos valores, comportamentos, costumes e tradições compartilhados entre os falantes de um grupo social.

A aprendizagem escrita não é apenas uma transcrição da oralidade, mas se associa às atitudes discursivas, nas quais os sujeitos estão envolvidos (BORTONE, 2000, p. 160). Na perspectiva sociolingüística de leitura, os conhecimentos dos sujeitos são socialmente construídos. Ao se ler um texto, entram em ação o sistema de valores, crenças e atitudes dos leitores no grupo social em que se deu a socialização primária. Quanto ao trabalho com a leitura, Bortone (2008, p. 10) salienta que ela tem

uma função primordial na formação de nossos educandos. Assim, precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos lingüísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O texto nessa perspectiva, não pode mais ser considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor.

Para se formar um bom leitor é necessário que haja uma prática constante de leitura de diferentes gêneros textuais. Se o aprendizado da leitura é adquirido por meio da prática, seria útil que as dificuldades fossem introduzidas paulatinamente, implicando numa não exigência de conhecimentos prévios que o leitor não possui. A leitura relaciona-se à construção de sentidos em um processo dinâmico de interação entre autor e leitor por meio do texto. Matencio (1994, p. 17) salienta que a construção de sentido no processo de leiturização está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do processo de sociabilização.

Nas sociedades tecnológicas, a proficiência da leitura e o domínio da escrita ganham *status* privilegiado, uma vez que proporciona plena participação social, pois, é por meio da leitura

que o sujeito tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha dos bens culturais que essa sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania (BORTONE, 2008, 31). Silva e Zilberman (2002) salientam que para as diferentes classes sociais a aprendizagem da leitura tem diferentes finalidades. Para as classes populares, a leitura é tida como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida – valores utilitários. Já para as classes mais favorecidas, a leitura é compreendida como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho.

Formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. O texto deve ser visto como um produto inacabado, por isso a leitura não se caracteriza como uma atividade de extração de informações. Colomer & Camps (2002) salientam que ler é um ato de raciocínio, pois trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

Solé (1998) ressalta que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para que haja proficiência em leitura, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, e o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, o leitor deve ser capaz de se questionar acerca de sua própria compreensão, estabelecer ligações entre o que lê e o que faz parte de sua vida pessoal, questionar acerca de seu conhecimento e modificá-lo, além de estabelecer generalizações que permitam transladar o que foi aprendido para diferentes contextos.

O leitor proficiente realiza predições que estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto, como sobre o autor, a época da obra, o gênero. Por isso, é necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado (cf. KLEIMAN, 1997, p. 51). Ler é um ato de afirmação da liberdade individual e de participação na sociedade.

Conhecer uma língua é muito mais que dominar regras, é saber lidar com ela nas atividades interativas, é saber jogar o jogo dos atos de linguagem (MARCUSCHI, 2007, p. 115).

É importante salientar que as práticas interacionais são fundamentais para se entender o uso da língua como uma ação social. As características da linguagem como um fenômeno interativo tem desafiado noções tradicionais de estrutura e regras lingüísticas, sugerindo um ponto de vista de um relacionamento entre língua e contexto como um processo que emerge e muda através do tempo e do espaço (cf. GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 31).

Ler não significa apenas a decodificação de um texto, mas também implica uma busca de significado (explícito e implícito) e interação do leitor com o texto, sendo capaz de concordar ou discordar com a perspectiva do autor. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais, atribuir uma intenção ao autor; é chegar ao íntimo, à personalidade por meio da interação (KLEIMAN, 1997, p. 92). Por isso, um leitor proficiente é capaz de ler o que está na superfície do texto, nas entrelinhas e ainda é capaz de tomar um posicionamento crítico diante do que fora explicitado no texto.

Crothers (1979 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 58) diferencia inferências *a priori*, que são originadas do conhecimento prévio do leitor, das inferências *a posteriori* extraídas do próprio texto. Há uma sistemática de inter-relação entre esses dois tipos de inferência e a coerência textual. As inferências *a posteriori* contribuem para a coerência. Os fatores sociais e culturais estão envolvidos no mecanismo inferencial. Segundo Sole (1998), à medida que se compreende um texto, o leitor precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, que se sustenta na informação do próprio texto e em sua própria bagagem cultural e social.

A construção de significado por meio da leitura envolve habilidades que possibilitam o posicionamento crítico do leitor frente ao texto e ao mundo, significando-os de acordo com sua prática social. A leitura é o meio capaz de trazer liberdade e realização ao ser humano, tornando-o um cidadão crítico a fim de atuar criticamente na sociedade em que vive. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 57), “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”.

A leitura é uma forma de atribuição contínua de sentidos por meio de um processo ativo. A aprendizagem da escrita liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações política, social, econômica e cultural. Ler é interpretar, questionar, criticar, inferir (cf. DELL'ISOLA, 2001). Segundo Bortone (2008, p. 31),

há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever. É preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento. É importante que possamos ler tudo o que está a nossa volta, e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

O processo de leiturização é muito mais que uma simples decifração de signos lingüísticos, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos, é uma atividade cultural e dialógica. A leitura atrela-se à visão de letramento constituído por práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade. Essa visão aborda o letramento como uma habilidade desenvolvida socialmente em que a linguagem se caracteriza como uma forma de interação. A leitura realizada pelos alunos é orientada pelo processo de escolarização e pela experiência prévia exterior à escola. A escola deve ser vista como um espaço institucional em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades, e por isso detentores de práticas discursivas e sociais diversificadas (cf. MATENCIO, 1994). A leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo, e quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será sua leitura, pois não tomará o texto como verdade dogmática, mas como produto de um processo dialógico proveniente da relação autor-texto-leitor e seu contexto cultural. A leitura interfere no comportamento do leitor, que quanto decodificador, tem a prerrogativa de atribuir ao texto outros significados não presentes quando da sua gênese.

Numa aula de leitura, deve-se focalizar aspectos globais do texto como a estrutura que dá suporte à concatenação de informações locais e a intencionalidade (constitutiva da interação) que devolve à atividade da leitura sua característica social essencial, possibilitando ao aluno uma reflexão e análise críticas sobre o uso de sua língua materna (KLEIMAN, 1997, p. 100). O leitor caracteriza-se como um indivíduo imbuído em um paradigma humano e pertencente a uma classe social, inserido num contexto sociocultural. Ler é um fato cultural, está enraizado no tempo e no espaço, numa vivência social.

As representações ideológicas estão relacionadas às classes sociais e o discurso do sujeito revela seu *status* e sua visão de mundo (BORTONE, 2007, p. 125). O leitor é influenciado pela cultura da qual participa de forma ativa. Dessa forma, o conhecimento que o leitor possui da língua, seu conhecimento de mundo, experiências e suas estratégias cognitivas são relevantes para o ato da leitura, trazendo uma grande contribuição para compreensão de um texto.

Portanto, a língua enquanto processo comunicativo está alicerçada em uma estruturação social que determina as diretrizes para sua aceitabilidade (BORTONE, 1999, p.131). No processo de leiturização, é preciso que haja não apenas o domínio de habilidades de decodificação, mas é preciso, também, que o leitor aporte ao texto objetivos, idéias e experiências prévias. O leitor não deve ser um sujeito passivo ao texto e os sentidos que ele estabelece na leitura devem estar vinculados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e do mundo.

Mediante a significativa contribuição da Psicolinguística, da Linguística Textual e Discursiva e da Sociolinguística Interacional propor-se-á uma metodologia de ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos com vistas ao letramento a partir de uma concepção de pesquisa participante em sala de aula.

4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

4.1 A PESQUISA PARTICIPANTE NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

De acordo com Demo, “a atividade básica da ciência é a pesquisa” (2004, p. 22). A pesquisa deve ser entendida como um movimento de desconstrução e reconstrução como centro do conhecimento, distando-se do estereótipo empiricista em ambientes positivistas e do teorismo tipicamente abstrato. É importante salientar que o conhecimento não é apenas teórico, mas, sobretudo, prático. Nas ciências sociais deve predominar a argumentação, em que a teoria e a prática estejam metodologicamente fundamentadas. Em outras palavras, as ciências sociais relacionam-se ao tratamento teórico e prático da realidade social, a partir de uma prática cientificamente contextualizada. Segundo Demo (2004, p. 44), “a pesquisa participante acentua o lado da prática, mas só tem a perder se não ostentar base teórica, amadurecimento metodológico e uso conveniente de testes experimentais”. Segundo Oquist (1978 *apud* DEMO, 2004, p. 54), há três posturas epistemológicas contrárias à pesquisa participante: o empirismo, que torna a interpretação humana fonte de erro; o positivismo lógico, que trabalha com o modelo lógico formal, distando-se da prática científica; e o estruturalismo, para o qual a ciência tem sua própria prática teórica. Ainda de acordo Oquist (1978 *apud* DEMO, 2004, p. 54), há duas outras posturas que acentuam a pesquisa participante: o pragmatismo, que constrói o conhecimento por meio de operações ativas; e o materialismo dialético, que salienta a necessidade entre teoria e prática.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa participante ou uma pesquisa-ação em que o pesquisador se faz presente ativamente em todo o processo da pesquisa. A pesquisa participante está intimamente ligada à imersão prática dos sujeitos. O sujeito é motivado a participar ativamente de todo o processo de pesquisa, havendo uma produção de conhecimento por meio da interação, o que o possibilita intervir em sua própria realidade.

A pesquisa participante é vista como uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação (Hall *apud* DEMO, 2004, p. 93). Cabe ressaltar a grande importância da pesquisa participante nas ciências sociais no que diz respeito à representação do

benefício à comunidade, evidenciando sua utilidade na prática social. Portanto, uma pesquisa participante deve estabelecer a junção entre teoria e prática, trabalhando com métodos qualitativos de pesquisa que possam compensar a imprecisão estatística e mostrar a relevância de se trabalhar com o cunho interpretativo de pesquisa, o que mostra um aprofundamento muito mais real no processo pesquisado. A pesquisa participante não está atrelada a padrões rígidos e pré-estabelecidos; o que importa neste trabalho é a sensibilidade do pesquisador em relação à pesquisa desenvolvida em um determinado contexto social e cultural. Wallace (*apud* DURANTI, 1997, p. 88) explicita que a cultura é uma organização de diversidade em que os membros de uma sociedade estão aptos a coordenar suas ações e objetivos, apesar de suas diferenças.

Este trabalho é de cunho qualitativo, porém abarca dados percentuais a fim de se chegar à conclusão da eficácia ou não da metodologia de leitura empregada nesta pesquisa para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Demo (2004, p. 22), a interpretação resultante da pesquisa qualitativa

não pode ser tomada como objetivo, mas como contribuição analítica sempre discutível, cuja aceitabilidade é função principal de discussão aberta... A esfera pública da discussão acaba tornando-se o critério crucial de cientificidade.

A característica fundamental da pesquisa qualitativa atrela-se ao fato de seguir uma tradição interpretativa ou compreensiva. Isso significa que essas pesquisas valem-se do pressuposto de que as pessoas agem em razão de suas crenças, percepções, valores e sentimentos, e que seu comportamento tem sempre um sentido que não se dá a conhecer de modo imediato, necessitando ser desvelado. Segundo Erickson (*apud* BORTONI-RICARDO, 2006, p. 7), o papel da pesquisa qualitativa de sala de aula é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida nesse ambiente, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos alunos. Este trabalho caracteriza-se como qualitativo, pois se atrela a uma visão dialética cujo interesse está na totalidade do problema, apresentando uma visão holística.

Há um objetivo a ser alcançado neste trabalho: demonstrar que é possível tornar os alunos da EJA leitores mais proficientes por meio de uma prática adequada de leitura, respeitando o

contexto cultural desses alunos. “Não existe sujeito que seja objetivo; neutralidade e objetividade são entidades mitológicas, inventadas sobretudo para acobertar práticas escusas” (DEMO, 2004, p. 17). Numa perspectiva de pesquisa científico-social, o conhecimento é ideológico. Nessa perspectiva, torna-se explícita a ideologia impregnada no trabalho do pesquisador, moldando sua pesquisa de acordo com embasamento teórico relevante e adoção de uma metodologia de pesquisa eficiente para o cumprimento dos objetivos propostos.

A pesquisa em proficiência de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação (CARVALHO, 2005, p. 72), na qual o trabalho do professor (pesquisador) será fundamental para um maior êxito nos resultados esperados: uma maior proficiência na leitura dos alunos. É importante ressaltar que o foco na interação autor-texto-leitor deve ser priorizado, havendo uma dialogicidade significativa no processo de leitura e interpretação de texto.

A pesquisa procederá à análise da interpretação de leitura dos alunos envolvidos (sujeitos da ação) em três níveis de leitura (DELL’ ISOLA, 2001): nível informativo ou objetivo, nível de pressuposição ou inferencial e o nível crítico ou avaliativo. É importante salientar ainda que a leitura é uma prática efetiva de letramento, e essa é uma relação diretamente proporcional, pois quanto mais acesso a diferentes gêneros textuais o leitor tiver, mais ele estará avançando rumo ao letramento.

Dell’ Isola (2004, p. 38) explicita que a escola é uma entidade responsável pela formação de leitores, caracterizando-se como um lugar onde ocorrem “simulações” de leitura. O leitor é influenciado pela cultura da qual participa de forma ativa. Dessa forma, o conhecimento que o leitor possui da língua, seu conhecimento de mundo, experiências e suas estratégias cognitivas são relevantes para o ato da leitura, trazendo uma grande contribuição para compreensão de um texto. A leitura não é simplesmente uma aquisição de técnicas, mas um processo que ajuda os leitores a participarem criticamente de uma cultura letrada.

A pesquisa-ação como metodologia para o estudo da proficiência em leitura na EJA tem como objetivo desenvolver práticas eficazes de letramento em que a dialogicidade (interação

autor-texto-leitor) seja o pressuposto fundamental. Por isso, caracteriza-se por ser um estudo de caráter interacional e qualitativo, visando melhorias para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura de diferentes gêneros textuais em sala de aula, a fim de que haja o emprego de uma metodologia de leitura para atender às necessidades sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa caracteriza-se por uma relação entre o pesquisador e o processo pesquisado. A pesquisa em proficiência da leitura baseia-se em amostras coletadas por meio de interpretações de textos com perguntas referentes aos três níveis de leitura propostos por Dell' Isola (2001). O pesquisador age criticamente a partir da visibilidade que ele concede à voz e à opinião dos participantes da pesquisa. A pesquisa trata de fatos que envolvem o letramento, a escola, o sistema de educação e a sociedade. Cabe ao pesquisador uma reflexão perspicaz para registrar e analisar aspectos envolvidos na pesquisa qualitativa em sala de aula. Este trabalho preocupa-se com a questão de ensino-aprendizagem em um contexto cultural amplo, em outras palavras, as pesquisas no âmbito da educação não devem se restringir ao espaço escolar, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

A escola é uma entidade cultural autônoma e diferenciada. Neste trabalho, o pesquisador se faz presente ativamente em todo o processo, trabalhando numa dimensão sócio-cultural da realidade dos participantes envolvidos. Portanto, uma observação neutra em que o observador está completamente separado do observado é uma ilusão (DURANTI, 1997, p.118).

4.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria aos sábados e em alguns domingos do dia treze de outubro de 2007 ao dia dezesseis de dezembro de 2007, contabilizando 60 horas/aula de atividades de leitura e interpretação de textos desenvolvidas pelo pesquisador. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do CEF 308 de Santa Maria, em dias

que não havia interferências internas ou externas de rotinas escolares que pudessem prejudicar o andamento do trabalho.

Os sujeitos da pesquisa são cinco alunos do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do CEF 308 de Santa Maria, sendo um aluno do primeiro semestre e quatro alunas do segundo semestre com idades entre 26 e 48 anos que apresentavam dificuldades em leitura e interpretação de textos e se dispuseram a participar da pesquisa. Os sujeitos envolvidos mostraram um grande interesse na participação desta pesquisa, já que se sentiam incapazes de ler e interpretar de forma relevante. Por isso, o principal objetivo desses alunos era melhorar a proficiência na leitura, a fim de que houvesse uma melhora no desempenho acadêmico em outros componentes curriculares e na leitura como uma prática social.

Todos os alunos são de classe baixa e não dispõem de tempo necessário para praticar a leitura fora do ambiente escolar. Três participantes da pesquisa trabalhavam informalmente durante o dia e estudavam na Educação de Jovens e Adultos do CEF 308 no período noturno. As outras duas participantes eram donas de casa, além de serem casadas e possuírem filhos. É importante salientar que a condição financeira para compra de jornais, revistas e livros era bastante crítica, fato que contribuía para um menor acesso à leitura. A prática da leitura dos participantes resumia-se àquela praticada na escola e à leitura da Bíblia Sagrada. São três que atuam como força de caracterização desse grupo de participantes: a importância da instituição familiar, a religião e a importância da educação como meio para se obter ascensão social.

Os sujeitos da pesquisa foram caracterizados como: participante 1, participante 2, participante 3, participante 4 e participante 5. A participante 1 é uma senhora de 48 anos que depende de uma pensão deixada pelo falecido marido. Ela nasceu no nordeste e veio para o Distrito Federal ainda jovem. A participante 1 lidera um grupo de senhoras da Igreja Católica no que diz respeito ao trabalho de evangelização e assistência social. É uma aluna bastante esforçada e se dedica, dentro dos seus limites, às atividades escolares. Mesmo morando cerca de três quilômetros de distância da escola, ela não perde aula, caminhando cerca de seis quilômetros por dia. A participante 1 foi alfabetizada quando criança e só voltou a estudar após seus 40 anos de idade na Educação de Jovens e Adultos.

A participante 2 é uma senhora de 38 anos que se dedica à família e afazeres domésticos, além de auxiliar o marido em seu trabalho. Ela é mineira e veio para Brasília na década de 1990. Aluna esforçada, destaca-se pelo empenho dispensado às atividades escolares. Ainda jovem estudou até a 6ª série do ensino fundamental, prosseguindo seus estudos a partir do ano de 2004 na Educação de Jovens e Adultos.

A participante 3 é uma jovem de 24 anos nascida no nordeste. Veio para Brasília quando era adolescente com apenas a 4ª série do ensino fundamental. Frequentou a EJA a partir da 5ª série, destacando-se pelo esforço em aprender. Ela trabalha como empregada doméstica e tem um sonho de conseguir um emprego que proporcione melhor condição financeira para o prosseguimento em seus estudos.

A participante 4 possui 33 anos de idade. Nascida no Goiás, veio para Brasília ainda criança, mas não teve oportunidade para estudar, pois sua vida se resumia em cuidar dos avós, dos pais, irmãos e sobrinhos. Começou a estudar na EJA a partir do 2º semestre do 1º segmento (2ª série do ensino fundamental). Ela possui muitas dificuldades de aprendizagem, porém procura minimizar tal situação por meio de uma dedicação bastante significativa. Trabalha como diarista e seu maior objetivo com os estudos é conseguir um emprego com um salário melhor para ajudar a família.

O participante 5 é um jovem de 28 anos bastante esforçado. Ele nasceu em Brasília e não teve oportunidade para estudar quando criança por conta de sucessivos problemas de saúde, por isso havia estudado até a 5ª série. Estudou na EJA da 6ª série em diante, destacando-se por seu comprometimento em sala de aula. É importante salientar que este participante procura sempre ler obras literárias, embora se sinta desmotivado por não compreender muitas dessas obras lidas. Ele trabalha informalmente e seu maior objetivo é conseguir um emprego formal que lhe dê estabilidade financeira. Além disso, pretende cursar uma faculdade a fim de estar mais bem preparado para os desafios de se conseguir um bom emprego e ajudar sua mãe. O participante 5 reside cerca de 3,5 quilômetros de distância da escola, caminhando cerca de 7 quilômetros por dia para estudar.

4.3 - PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE LEITURIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar de todas as contribuições teóricas de diversas áreas da Lingüística, a escola não respeita a diversidade cultural dos seus alunos, mas reproduz um modelo cultural dominante e reproduz as próprias desigualdades sociais. A escola utiliza-se de metodologias ultrapassadas nas quais a leitura consiste na retirada de informações explícitas do texto como uma atividade vinculada unicamente à palavra escrita, distanciando-se da perspectiva interativa social do processo de leiturização como uma prática de letramento. Uma metodologia de ensino com vistas ao letramento implica uma abordagem que reconhece não só o estágio em que o sujeito se encontra, mas procura, também, valorizar seus interesses e necessidades, tornando o processo significativo. De acordo com Kleiman (1997, p. 49),

a tentativa não é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler.

A fim de que haja um desenvolvimento de metodologias de leitura eficientes em sala de aula, o professor precisa estabelecer tarefas cada vez mais complexas, contando sempre com a orientação de algum leitor mais proficiente. Numa concepção vygotskiana, a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que tem objetivos comuns. Por isso, a leitura distancia-se da decodificação e se aproxima da compreensão por meio da interação na prática comunicativa realizada em grupos. Segundo Kleiman (1997, p. 24),

é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

De acordo com Van Dijk & Kintsch (1983 *apud* KOCH, 2003, p. 34), o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais. Essas estratégias são hipóteses operacionais eficientes sobre a estrutura e o significado de um texto. As estratégias cognitivas relacionam-se a estratégias de uso do conhecimento geral dos sujeitos. Por isso, “a análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimentos de mundo” (KOCH, 2003, p. 35).

Trabalhar a leitura é abalar o estatuto de não-leitor a fim de permitir estratégias de utilização da escrita, pois o maior obstáculo não reside numa carência de técnicas, mas na ausência de motivos para dotar-se com essas técnicas (cf. FOUCAMBERT, 1994). “A demanda social exige que se passe de um saber rudimentar (para o qual comportamentos alfabéticos são satisfatórios) para estratégias mais complexas” (FOUCAMBERT, 1994, p. 32).

Dell’Isola (2001, p.107) salienta que a decodificação, a compreensão, a inferenciação, a avaliação e a retenção na memória são processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura. A leitura vai além da decodificação de signos lingüísticos, por isso, para o desenvolvimento de uma metodologia de leitura eficiente é necessário que o leitor alcance as quatro dimensões ou propriedades textuais (BORTONE, 2007): o contexto, o texto, o infratexto e o intertexto.

A primeira dimensão é o contexto, ou seja, o contexto situacional em que se apresenta o texto. Fazem parte dessa dimensão: a intencionalidade e a informatividade. A intencionalidade refere-se às intenções do produtor do texto, características dos textos que os fazem pertencer a gêneros textuais específicos, ou seja, um texto é escrito por alguém, com alguma intenção, para informar, persuadir e influenciar. A informatividade se relaciona às informações novas trazidas pelo texto que vão situá-lo em um determinado momento histórico, que estão aliadas às informações do conhecimento de mundo do leitor. De acordo com Bortone (2004, p. 14), a informatividade relaciona-se a informações novas ou já conhecidas que um texto traz. Se um texto traz muita informação nova, ele é de difícil compreensão, se, ao contrário, as informações já são, em grande parte, conhecidas, ele é um texto de fácil compreensão. Bortone (2008, p. 35) salienta que

o contexto em que está inserido o texto ajuda muito em sua compreensão. Para entender certas informações presentes no texto, precisamos acionar nosso conhecimento de mundo (conhecimento pragmático cultural): essas informações são, portanto baseadas em conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos da cultura em que estamos inseridos. Para haver uma adequada compreensão do texto, muitas vezes temos de partilhar com o autor informações culturais e socialmente determinadas.

A segunda dimensão é o texto. Bortone (2004, p. 14) salienta que fazem parte da construção textual os seguintes fatores: a coesão, a coerência e o vocabulário do texto. Os fatores de coesão são aqueles responsáveis pela seqüência superficial do texto. Segundo Bortone (2008, p. 65),

a coesão textual é um mecanismo lingüístico responsável por articular as informações de um texto, relacionando sentenças com o que veio antes e com o que virá depois, na função comunicativa de tecer o texto, ou de outro modo, a coesão pode ser definida como um conjunto de recursos lingüísticos que orientam a construção da continuidade de sentidos.

O texto se caracteriza como estruturas coesivas responsáveis por sua organização, fazendo dele um todo coeso. Tais estruturas são responsáveis pela progressão textual. Quando um texto possui uma organização interna que permite sua compreensão, é coeso, tem progressão temática e se estrutura dentro do gênero proposto, se diz que este texto é coerente. A relação entre as partes do texto e seus elementos constitutivos é relevante para que os leitores reconheçam que a coerência pode ser a possibilidade de atribuir continuidade de sentidos de um texto. Esses sentidos podem estar diretamente relacionados ao mundo ou podem compor um mundo imaginário, ficcional. A coerência não se apresenta como mero traço dos textos, mas como resultado de uma complexa rede de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional. Quanto ao vocabulário do texto, o autor escolhe as palavras que melhor produzirão o efeito de sentido que ele pretende alcançar. A fim de se compreender melhor os conceitos relativos à estruturação, Kleiman (1994, p. 84) ressalta que o texto possui dois aspectos globais profundos:

um relativo à construção de um significado e que está diretamente ligado ao assunto que seria a MACROESTRUTURA, e outro relativo à construção de uma

armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou SUPERESTRUTURA.

Na compreensão de um texto escrito, é necessário identificar pronomes e nomes que estão se referindo a elementos que já foram introduzidos e que o autor não repete para não sobrecarregar a memória do leitor. Além disso, o aspecto da referenciação é importante para uma melhor estruturação de um texto. Segundo Kleiman (1997, p. 42),

faz parte do processamento do texto a construção de ligações, ou ELOS COESIVOS, que permitem relacionar e retomar elementos do texto à procura de significados consistentes com o que já processamos e coerentes com o nosso conhecimento. Um tipo de construção de elos coesivos tem a ver com a atribuição de referência extratextual aos elementos que se repetem no texto. Guiados por princípios que têm por objetivo tornar o texto coerente, interpretamos, sempre que possível, esses pronomes ou repetições como recorrências, isto é, como palavras que se referem a um mesmo objeto.

Tradicionalmente, a anáfora define-se como um termo que retoma uma idéia já mencionada anteriormente no texto. As anáforas são pronomes que se caracterizam como expressões semanticamente polivalentes que podem se referir a uma idéia já citada no texto. A noção de anáfora relaciona-se a noção de dêixis. Os termos dêiticos são aqueles utilizados para fazer referência a elementos do contexto situacional. Halliday & Hasan (1976) e Nash-Webber (1977) (*apud* LIBERATO & FULGÊNCIO, 2007, p. 80) definem a anáfora como um elemento de coesão textual, ou seja, um dos elementos que possibilita ao leitor integrar as sentenças de um texto, dando-lhe um sentido global.

Num processo de leiturização, não há apenas a junção de uma palavra com outra para se captar uma informação. A compreensão de um texto não se dá pela compreensão das palavras que o constituem. O significado não é construído somente por meio dos elementos explícitos, além disso, a informação em seu sentido literal não exprime tudo que o autor tem a intenção de evidenciar. O significado global de um texto não é apenas uma soma do significado individual de cada palavra, mas construção de sentidos por meio de uma leitura explícita, implícita e crítica. Segundo Liberato & Fulgêncio (2007, p. 26), o processo de dedução de informações não explícitas, de acréscimos de dados ao texto e de construção de pontes de sentido denomina-se

inferência. As informações inferidas são necessárias para ligar trechos, construindo a coesão do texto, e também para elaboração da coerência textual. A inferência é o processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que são estabelecidas entre o que é dito e o conhecimento prévio. Cabe ao leitor inferir as relações implícitas e elaborar o significado, montando o quebra-cabeças do texto com as peças de informação que lhe são transmitidas explicitamente” (LIBERATO & FULGÊNCIO, 2007, p. 26). Para que o texto seja compreendido, é necessário que o leitor faça uso de seus conhecimentos prévios a fim de fornecer instrumentos para a construção das pontes de sentido. Sem o domínio do processo inferencial, a leitura se torna praticamente impossível, ou pelo menos muito mais difícil.

A terceira dimensão é o infratexto, que são as informações implícitas, tudo aquilo que está abaixo da superfície do texto. A noção de inferência relaciona-se à informação “cognitivamente gerada com base em informações explícitas, lingüísticas ou não-lingüísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido” (McLeod, 1977 *apud* DELL’ISOLA, 2001, p. 42). De acordo com Dell’Isola (2001, p. 40), a inferência é um dos inúmeros aspectos que envolvem o ato de ler, é um aspecto fundamental e decisivo na construção do sentido textual. As informações implícitas são construídas no decorrer da leitura e completam o sentido do texto lido, são decisivas para sua coerência. A partir dessa dimensão,

a leitura passa a ser vista, então, como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, conhecimento de mundo, conhecimentos lingüísticos, intencionalidade do autor, e assim por diante. O texto deixa, então, de ser algo pronto e acabado, mas torna-se um processo de construção a ser edificado pelo leitor (Bortone, 2000, p. 165).

O processo inferencial serve para resolver as questões de referências anafóricas, remetendo uma expressão referencial ao seu referente e para o estabelecimento de um esquema mais amplo de interpretação. A inferência é essencial para o desenvolvimento da proficiência na leitura. De acordo com Liberato & Fulgêncio (2007, p. 31),

quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder

compor o significado. O leitor deve acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente. Essas informações fornecidas pelo leitor, que servem para criar lógica no texto, são essenciais para a compreensão daquilo que o autor quer comunicar.

A leitura inferencial deve se basear na fórmula de Rickheit, Schnotz & Strohner (1985 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 43-44):

$$\text{Inferência} = \text{A} \xrightarrow{\text{C}} \text{B}$$

A é a informação antiga, **B** é a informação nova, **C** o contexto e a seta é o processo de geração de inferência. A informação anterior **A** possui um conteúdo semântico conhecido ou que está sendo conhecido pelo leitor, já a informação nova **B** é extraída a partir de **A**, sob a influência de um contexto (**C**). Segundo Dell'Isola, o processo é distribuído em três partes: a representação psicológica das informações **A** e **B**; a operação de inferência de **B** extraída de **A**; e a noção de contexto **C** e seu efeito sobre a inferência. Clark (1977 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 60) salienta que todo processo inferencial aciona o fenômeno *bridging*, isto é, o elo de uma informação nova a partir de uma dada, o estabelecimento de uma ponte que liga o dado ao novo. Por isso, é um processo cognitivo que gera uma informação nova a partir de uma informação anterior, em um determinado contexto. De acordo com Dell'Isola (2001, p. 44), a inferência é

uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os espaços 'vazios' textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

As inferências pragmático-culturais são as que mais se fazem presentes na leitura de textos. Estão relacionadas aos conhecimentos pessoais, crenças e ideologia dos indivíduos. A formação individual e a condição sociocultural do leitor ou do ouvinte são determinantes para constituição da inferência. De acordo com Dell'Isola (2001, p. 103), a informação sociocultural é

parte relevante do conhecimento registrado na memória, o qual é utilizado na compreensão textual e na produção de inferências. As inferências são formadas a partir de um conhecimento prévio de mundo que nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Dell’Isola (2001, p. 108) aponta três níveis de inferência sociocultural: a compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências; inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado; e inferenciação que envolve percepção afetiva como consequência de julgamentos sociais.

A perspectiva intertextual é aquela que se remete a um discurso anterior, obtendo novo significado, por isso, quando se lê um texto e este faz referência a outro texto, tem-se a intertextualidade. A quarta dimensão é, então, o intertexto. Tal dimensão refere-se às marcas e referências a textos anteriormente lidos, caracteriza-se por fazer um texto dependente de outros. A intertextualidade se caracteriza pelas relações semânticas existentes entre dois ou mais textos. É o processo de incorporação de um texto em outro, a fim de produzir um sentido incorporado, transformando-o. Todo texto é um objeto heterogêneo que emana uma relação de seu interior com seu exterior. Desse exterior, fazem parte outros textos que lhe dão origem, com os quais dialoga. A intertextualidade está relacionada aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tem de outros textos. De acordo com Barthes (1974 *apud* KOCH, 2003, p. 59),

o texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Todas as manifestações de intertextualidade permitem apontá-la como um dos fatores mais relevantes na construção da coerência textual. Em relação à explicitude e ao processo inferencial, a intertextualidade é explícita quando há citação da fonte do intertexto. Já a intertextualidade implícita ocorre sem citação da fonte, cabendo ao leitor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto lido (cf. KOCH, 2003, p. 63).

Uma metodologia de leiturização com vistas ao letramento deve basear-se nos três níveis de compreensão de leitura de Dell’Isola (2001): nível informativo ou objetivo, nível de pressuposição ou inferencial e o nível crítico ou avaliativo. Na leitura objetiva lê-se o que está explícito no texto (a intencionalidade do autor), já a inferencial detecta o implícito, está atrelada à interação texto-leitor; o leitor faz as suas inferências baseando-se em sua visão de mundo, suas experiências e ideologias. A leitura avaliativa revela a postura crítico-reflexiva do leitor diante do texto, é uma ponte para produção de texto. Na perspectiva avaliativa, o leitor deve confrontar-se com o texto e com as idéias do autor, a fim de que haja uma reflexão e posicionamento crítico da leitura de sua própria realidade. De acordo com essa autora, o leitor tornar-se-á proficiente na leitura se vencer esses três níveis de compreensão. É importante salientar, ainda, que a leitura é uma prática efetiva de letramento, caracterizando-se como uma relação diretamente proporcional, pois quanto mais acesso a diferentes gêneros textuais o leitor tiver, mais ele estará avançando rumo ao letramento.

Na leitura objetiva se aborda o que está explícito no texto, realizando um levantamento do léxico contextualizado (palavras desconhecidas dos alunos) e dos elementos coesivos responsáveis pelo encadeamento das idéias textuais. A leitura objetiva insere o texto em seu respectivo contexto, auxiliando o leitor na percepção da finalidade do autor, além de situar a época em que ocorre e auxiliar na caracterização do gênero textual (cf. BORTONE, 2004, p. 21).

A leitura objetiva não exige uma reflexão mais profunda por parte do leitor. Em contrapartida, o nível inferencial exige raciocínio e reflexão crítica, por isso gera maior índice de dificuldade na compreensão textual. Nesse nível de leitura, o leitor tem a oportunidade de interagir com o texto, já que as respostas não estão prontas, mas são construídas no texto por meio de suas estruturas profundas. É importante que o leitor perceba as relações entre as diferentes partes do texto e as integre num todo que seja coerente com as partes, construindo relações globais a partir de pistas contextualizadoras locais. A construção de inferências tem como conseqüência a geração de conhecimentos novos baseados nas informações do texto e nos conhecimentos adquiridos anteriormente. Ao se construir uma inferência, há um acréscimo de informações que vão além daquelas expressas.

A leitura não é simplesmente uma aquisição de técnicas, mas um processo que ajuda os leitores a participarem criticamente de uma cultura letrada. Moffet e Wagner (1983 *apud* KIRSH, 2004, p. 15) salientam que

a compreensão da leitura não difere da compreensão geral. As habilidades necessárias para compreender textos – tais como identificar a idéia central, recordar detalhes, relacionar fatos, tirar conclusões e predizer desenlaces – são importantes na vida diária. É preciso ser capaz de identificar um padrão geral, recordar detalhes, enxergar relações e tirar conclusões a partir da experiência continuamente, sempre que se lida com questões cotidianas. A experiência de leitura acrescenta-se à nossa experiência, e dessa forma promove e favorece o processo de aprender a viver em nossa sociedade.

O acesso à leitura implica que leitura e interpretação de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada. A leitura possibilita a busca de novos pontos de vista sobre a realidade mais ampla, a criação simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. De acordo com Foucambert (1994, p. 134),

toda ação começa e é permanentemente acompanhada por uma campanha de informação sobre sua natureza da leitura e o que nela está em jogo: ninguém, seja criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, apoiado em múltiplas tomadas de consciência sobre os condutos da leitura e a maneira de aprender.

Dell’Isola (2001, p. 37) salienta que ler é interagir e construir significado para o texto. Num processo interativo com o texto, é necessário levar em consideração todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura, como os conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimento de diferentes tipos de textos, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos.

A leitura crítica é muito mais do que um simples processo de apropriação de significados; deve ser caracterizada como um projeto, já que se concretiza numa proposta pelo indivíduo na sociedade. É necessário que o leitor não seja apenas um decodificador, mas um leitor crítico capaz de refletir e transformar as idéias explícitas e implícitas abarcadas no texto. A compreensão

de texto destaca-se por ser um complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto, dentre outros.

Dell’Isola (2004, p. 38) explicita que a escola é uma entidade responsável pela formação de leitores, caracterizando-se como um lugar onde ocorrem “simulações” de leitura, já que os alunos respondem a perguntas objetivas acerca do texto lido e o êxito dos alunos relaciona-se ao índice de acertos dessas perguntas, cujas respostas estão explícitas na superfície do texto.

A leitura tem sido trabalhada na escola utilizando-se predominantemente e prioritariamente o nível objetivo de compreensão de leitura, distando-se dos níveis inferencial e avaliativo. Quanto às dimensões, é necessário que todas sejam bem trabalhadas, pois sem as quais é impossível se chegar à compreensão global de um texto. Por isso, é fundamental que se atenha à compreensão do texto como um todo a partir de uma metodologia de leitura baseada nos três níveis propostos por Dell’Isola (2001) e nas quatro dimensões textuais de Bortone (2007) a fim de desenvolver práticas efetivas de letramento na Educação de Jovens e Adultos por meio da proficiência na leitura.

O próximo capítulo abará a apresentação dos dados coletados na parte prática da pesquisa e posterior análise desses dados, tomando como base preceitos desenvolvidos no arcabouço teórico da pesquisa, sobretudo os níveis de leitura de Dell’Isola (2001) e as dimensões textuais de Bortone (2007).

5 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O principal objetivo desta pesquisa resume-se em instrumentalizar os sujeitos para uma leitura mais proficiente por meio de uma metodologia específica de trabalho com a leitura na EJA. Este trabalho baseou-se nos três níveis de leitura propostos por Dell’Isola (2001) e nas quatro dimensões textuais de Bortone (2007), sempre enfatizando o processo de leiturização como uma interação social. No decorrer da pesquisa, houve uma tentativa de defender a leiturização como uma prática social com vistas ao letramento, fazendo do processo de leitura um processo dialógico de interação entre autor-texto-leitor. No desenvolvimento da pesquisa, o respeito ao contexto cultural do aluno foi uma constante.

No primeiro dia de desenvolvimento prático da pesquisa, antes de qualquer intervenção do pesquisador, foi aplicado um pré-teste (ANEXO A) para verificação do desempenho de leitura dos alunos. O pré-teste é constituído de um texto narrativo e de questões interpretativas referentes a este texto. As questões são divididas da seguinte maneira: três questões que trabalham o nível objetivo de leitura (questões 1, 2 e 5), quatro questões referentes ao nível inferencial de leitura (questões 3, 4, 6 e 7), uma questão que envolve o nível avaliativo de leitura (questão 8) e uma questão com dois itens envolvendo a referenciação pronominal (9a e 9b).

Desde o primeiro até o último dia de pesquisa houve um trabalho incessante de leitura e interpretação de diversos gêneros textuais por meio de um processo de andaimagem, em que o pesquisador e outros alunos mais proficientes auxiliavam o trabalho de busca à proficiência em leitura como uma prática de letramento. Esse trabalho incessante com a leitura ocorreu durante 60 horas/aula distribuídas entre os sábados e domingos de outubro a dezembro de 2007.

A andaimagem apresenta uma estrutura tripartite: iniciação - resposta - avaliação (IRA). Durante o processo de intervenção, logo após a leitura dos textos, o pesquisador iniciava o processo de interpretação com uma pergunta ou uma problematização. A resposta dos participantes era avaliada como um diagnóstico (em oposição ao estereótipo de “erro”) e a partir daí, fazia a intervenção necessária. É importante salientar que o processo de andaimagem alia-se

à teoria de Vygotsky da Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky (1991, p. 97), a Zona de Desenvolvimento Proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Durante o processo de intervenção, o pesquisador utilizou-se das ações responsivas ratificadoras que são entendidas como as atitudes do professor diante das perguntas ou contribuições dos alunos. Essas ações relacionam-se à atitude ética e pedagógica do pesquisador, aproximando-se do sujeito da pesquisa por meio de uma interação social. As ações responsivas ratificadoras representam estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas à aprendizagem, instigando a participação do aluno. De acordo Bortoni-Ricardo (2005, p. 197), “uma forma efetiva de o professor conferir essa ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a”. As ações responsivas devem se distanciar dos aspectos negativos quando se dirige para correção, num sentido de humilhação e de exclusão.

O trabalho no ambiente de sala de aula no processo de intervenção baseou-se em características interacionais. Para Salvador (2001, p. 147), a sala de aula é um lugar em que as pessoas podem interatuar com facilidade, frente a frente. A intervenção do pesquisador se distancia do processo mecânico e, provavelmente, terá relevância no desenvolvimento do sujeito no sentido de proporcionar avanços significativos na proficiência da leitura.

A pesquisa-intervenção contou com os resultados do pré-teste e prática em sala de aula do pesquisador para focar o desenvolvimento de uma metodologia de leitura que tornasse os alunos pesquisados mais proficientes. Por isso, todo o trabalho com a leitura estava relacionado às dimensões textuais de Bortone (2007) e aos três níveis de leitura propostos por Dell’Isola (2001). Dessa forma, em todos os encontros, havia a leitura de diferentes gêneros textuais. A leitura focalizava a interpretação desses textos como um todo, trabalhando a leitura explícita, a leitura inferencial, a leitura crítica e o processo de referenciação pronominal.

Ao final da pesquisa foi aplicado um teste final (ANEXO B) para que se pudesse analisar o desempenho dos sujeitos após o trabalho focado em uma metodologia baseada nos trabalhos de Bortone (2007) e Dell’Isola (2001). Esse teste final tem a mesma composição estrutural do pré-teste: possui um texto narrativo e disposição das questões respeitando os níveis de leitura empregados no pré-teste¹. Além disso, possui o mesmo grau de dificuldade e a mesma ordem e numeração quanto aos níveis de leitura que o do teste inicial. Essa equivalência é decisiva para se chegar a resultados mais claros e não tendenciosos.

A análise dos dados e resultados exigiu um trabalho minucioso do pesquisador, a partir de uma sensibilidade crítica e interpretativa de análise que se desenvolveu no decorrer da pesquisa. É importante ressaltar que o trabalho desenvolvido é um *continuum*. A “ruptura” ou “finalização” do trabalho com o teste final fez-se necessário para que haja uma análise qualitativa dos dados colhidos. Esta análise é fundamental para o esclarecimento da eficiência ou não da metodologia de trabalho com a leiturização na Educação de Jovens e Adultos como uma prática de leitura desenvolvida durante todo o processo de pesquisa. É importante salientar que o trabalho utiliza-se de dados quantitativos a fim de complementar a análise qualitativa.

¹ Questões objetivas: 1, 2 e 5; questões inferenciais: 3, 4, 6 e 7; questão avaliativa: 8; questão acerca da referenciação: 9 (a, b).

5.1 ANÁLISE DOS DADOS²

5.1.1 Participante 1 (P 1)

5.1.1.1 Análise dos resultados referentes ao pré-teste

P1	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	33,33	66,66	-
Questões inferenciais	25	-	75
Questão avaliativa	-	-	100
Referenciação	-	-	100

Tabela 1

Nível objetivo de compreensão de leitura³

Embora o nível objetivo de compreensão de leitura seja o mais trabalhado na escola, e muitas vezes o único a ser trabalhado, a participante 1 não se saiu bem. Das três questões que focavam o nível objetivo, apenas uma resposta foi considerada adequada (questão 2). Em relação à resposta da primeira questão, a participante 1 explicitou:

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?

As pessoas deixarão de ir as praças depois do jantar. e positivo: para as pessoas velhas, doente, que não pode sair pra eles a televisão faz bem.

² Ter-se-ão, na análise dos dados, tabelas com percentuais referentes ao desempenho dos participantes apenas para clarificar os resultados obtidos entre o período inicial da pesquisa e seu término com a aplicação do teste final, já que a pesquisa tem cunho qualitativo.

³ As questões do pré-teste referentes ao nível objetivo de leitura são as questões 1, 2 e 5.

Essa resposta evidencia o despreparo na leitura por parte da participante 1. A resposta está parcialmente adequada, pois a participante 1 conseguiu responder a questão, embora tenha confundido o entendimento da mesma. Por isso, a participante compreendeu a intencionalidade do autor no que diz respeito aos pontos negativos e positivos da TV, mas não compreendeu a questão.

A resposta da questão 5 está parcialmente adequada, pois a participante 1 não conseguiu perceber a verdadeira intencionalidade do autor quando o pai usa o botão de desligar da TV: pode causar ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

5- Por que é complicado para o pai de família lançar mão do poder de desligar a TV?
Por que todos estão à frente da TV.

Portanto, percebe-se que as questões de nível objetivo de compreensão de leitura foram respondidas muito mais pela intuição do que pelo êxito na leitura.

Nível inferencial de compreensão de leitura⁴

Apenas uma questão possui uma interpretação adequada (questão 7). Na questão 3, a aluna não conseguiu inferir que os “Cachoeiros de Itapemirim” são todas as pessoas que dependem ou vivem em função da TV. “Cachoeiros de Itapemirim”, na concepção da participante 1, remetia-se a uma cachoeira que ficava em um clube:

3- O que significa no texto “os Cachoeiros de Itapemirim”?
R que as pessoas gostavam de ir ver de perto a Cachoeira de Itapemirim com a chegada da televisão. Acabou com as visitas no Clube.⁵

Essa resposta mostra que a aluna não conseguiu inferir e ainda acrescenta informações ao texto. Em outras palavras, ela abre mão da dimensão contextual no processo de leitura. Ao invés de remeter-se à intencionalidade e à informatividade evidenciadas no texto, a participante 1 utiliza-

⁴ As questões do pré-teste referentes ao nível inferencial de leitura são as questões 3, 4, 6 e 7.

⁵ As respostas foram transcritas assim como os participantes escreveram

se de sua própria intenção, constrói o seu contexto situacional, abandonando o que o texto evidencia. Conseqüentemente, ela se distancia da dimensão infratextual de compreensão do texto, por isso não conseguiu estabelecer uma coerência na leitura, perdendo o seu verdadeiro sentido.

Na resposta da questão 4, a participante 1 novamente extrapola a interpretação, pois não se fala em “barzinho” no texto, nem há indícios para se inferir tal coisa. O contexto situacional e cultural da leitora entra em ação preenchendo a lacuna deixada pela leitura não proficiente:

4- Por que a televisão atrapalha a pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim?

Por que o que eles vão ver no campo de futebol, eles pode ver em casa ou em algum barzinho tomando suervejinha.

Quanto à questão 6, por falta de uma compreensão do texto como um todo, a participante 1 não conseguiu estabelecer um sentido entre o texto e seu título, não permitindo à leitora inferir que a TV, assim como a pomba, é companhia fiel, oferecendo paz e tranqüilidade àquelas pessoas que dependem dela.

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranqüilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?

Por que tudo ou quase tudo se ouve na televisão.

Novamente a participante 1 coloca uma opinião sua para responder uma questão que necessita ir às entrelinhas do texto. Ocorrem experiências subjetivas embasadas em suas experiências de vida, revelando estratégias comunicativas que caracterizam o modelo de oralidade, numa sucessão de acontecimentos que levam à concretude. É importante salientar que o discurso dos iletrados baseia-se na tradição oral, voltado para um referente concreto, contextualizado em ações cotidianas.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal⁶

⁶ A questão do pré-teste referente ao nível avaliativo de leitura é a questão 8. A questão 9 (a, b) refere-se ao processo de referenciação.

Na resposta dada à questão de nível avaliativo de leitura, a participante 1 mostra que tem uma opinião formada acerca da TV, mas não diz respeito ao que é pedido na questão 8:

8- A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Justifique sua resposta.

Não TV é um retardamento pra muitas pessoas. Pode até ser uma diversão para os doente e velho, por que não pode ir a lugar alguns.

Nessa resposta, os contextos situacional e cultural da participante mostram-se tão evidentes que ultrapassam a concepção abordada no texto, fugindo totalmente do enunciado da questão. A aluna não conseguiu ir além do seu próprio contexto, por isso tem dificuldades evidentes em interagir com o texto. Portanto, o texto serve apenas de base para que a participante 1 esponha sua concepção, distanciando-se da relação autor-texto-leitor.

Quanto à questão que evidencia o processo de referenciação pronominal, a participante 1 não conseguiu responder um item (9 a) e respondeu equivocadamente o item 9b, explicitando que o pronome “o” referia-se à palavra “justiça”. É importante salientar que tal palavra nem consta no trecho proposto para responder a questão 9b:

9- b) “Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos”.

No trecho acima, o pronome destacado se refere a que palavra?
o pronome refere justiça.

Essa questão evidencia a falta de compreensão do texto como um todo, já que a participante 1 não conseguiu estabelecer um processo de referenciação simples. Isso também mostra o porquê do fraco desempenho na compreensão do texto. Em resumo, a participante 1 mal conseguiu decodificar os signos lingüísticos, muito menos utilizar-se da leitura como uma prática social com vistas ao letramento. A intuição e o ponto de vista descontextualizado da participante da pesquisa prevaleceram na tentativa de compreensão do texto.

5.1.1.2 Análise dos resultados referentes ao teste final

P1	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	66,66	33,33	-
Questões inferenciais	25	25	50
Questão avaliativa	100	-	-
Referenciação	100	-	-

Tabela 2

Nível objetivo de compreensão de leitura⁷

A partir de uma comparação com o pré-teste, observou-se uma melhora significativa na compreensão do nível objetivo de leitura. Dois terços das respostas foram consideradas adequadas sob o ponto de vista do texto, mostrando que houve melhoras na leitura quanto ao que está explícito no texto.

Embora tenha havido êxito nesse nível de leitura, vê-se que a participante 1 continua, assim como no pré-teste, acrescentando aspectos não presentes no texto:

1- Como eram as relações entre pais e filhos na geração mais antiga de acordo com o texto? *eram rígidas mais eram felizes e também, felizes, por que obedeciam a seus pais, eram, todos felizes. Os pais se sentia bem, por haver harmonia com os filhos.*

Essa resposta é considerada parcialmente adequada, pois a participante da pesquisa conseguiu reconhecer a intencionalidade do autor, porém acrescentou sua concepção que deriva de seu contexto situacional e cultural, mesmo contrapondo a dúvida do narrador acerca da felicidade: “Somos felizes? Nossos filhos serão?”. Essa participante faz parte de um grupo religioso que trabalha com famílias e isso interfere diretamente em sua resposta, mostrando que a rigidez leva à obediência e conseqüentemente à felicidade, conforme sua ideologia. Na dimensão contextual, o leitor deve ser capaz de remeter-se à informatividade e à intencionalidade do texto.

⁷ As questões do teste final referentes ao nível objetivo de leitura são as questões 1, 2 e 5.

Nível inferencial de compreensão de leitura⁸

Quanto a esse nível de leitura, a melhora foi pouco expressiva. Passou-se de 75% de respostas inadequadas para 50%. Uma questão foi considerada parcialmente adequada, pois na primeira parte da resposta a leitora conseguiu inferir a insegurança dos pais, porém novamente a participante acrescenta informações de seu contexto que não se podem inferir do texto:

4- Ao afirmar “O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos”, o narrador revela estar seguro ou inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado os filhos?

O narrador afirma está inseguro com tudo o que o filho comunica os pais, eles concete, as vezes, nem dizem nada o pai já autoriza. Por isso é que hoje, nem pai, nem filho é feliz com sua familia.

Na questão 6, a leitora confundiu o narrador com um “filho de lavadeira”, sendo que na verdade “filho de lavadeira” correspondia no texto a “gente desqualificada”, aparecia na sociedade com um tom pejorativo de comparação. Ao se empregar a expressão “existência cinza”, o narrador dá a entender que aquela era uma época difícil, em que se vivia com dificuldade e sem muitas alegrias:

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?

É que a situação de filho de lavadeira estava deixando o rapais, umilhado pelo o fato de ser filho de pessoa pobre. Sem um imprego descente.

Quanto à questão 7, a participante 1 novamente não conseguiu realizar a inferência necessária para responder a questão adequadamente. Nessa resposta, a participante 1 enfatiza sua concepção de que a geração passada era responsável e feliz e a geração de hoje irresponsável e infeliz, baseando-se única e exclusivamente em seu contexto situacional e cultural para dar conta de um processo inferencial:

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

⁸ As questões do teste final referentes ao nível inferencial de leitura são as questões 3, 4, 6 e 7.

O narrador conclui que antigamente: os filhos eram mais trabalhadore com isso as famílias eram mais feliz. hoje, não tem mais obediencia aos pais, não são responsável e são mais infeliz.

O que se pode concluir a partir dessas respostas é que a participante 1 não consegue chegar às entrelinhas do texto, por isso utiliza-se de paradigmas já formados em sua mente, distanciando-se da intencionalidade e informatividade do texto, além de deixar explícito que a dimensão infratextual não foi plenamente desenvolvida pela leitora, embora tenha havido um pequeno progresso.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal⁹

O nível avaliativo de leitura foi plenamente desenvolvido, já que são facilmente constatados o senso crítico e a tomada de posição por parte da participante 1. Diferentemente do pré-teste, ela defendeu seu ponto de vista com veemência, mostrando que é capaz de relacionar a leitura à prática social por meio de uma conduta crítica:

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

A geração que se aproxima da minha geração é a do narrador, por que no meu tempo os pais tinham o comando de suas famílias, as de hoje, os pais não podem dar opinião na vida dos seus, filhos.

A participante 1 conseguiu também responder as questões de referenciação adequadamente. Esse processo auxiliou no desenvolvimento da dimensão textual por parte da leitora, possibilitando uma melhor coerência do texto, fato que resultou num crescimento expressivo na proficiência da leitura como um todo.

⁹ A questão do teste final referente ao nível avaliativo de leitura é a questão 8. A questão 9 (a, b) refere-se ao processo de referenciação.

5.1.2 Participante 2 (P 2)

5.1.2.1 Análise dos resultados referentes ao pré-teste

P2	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	66,66	-	33,33
Questões inferenciais	25	-	75
Questão avaliativa	-	-	100
Referenciação	-	-	100

Tabela 3

Nível objetivo de compreensão de leitura

A partir das respostas descritas pela participante 2, observa-se que ela conseguiu alcançar, ainda que não plenamente, a dimensão contextual no que diz respeito ao nível objetivo de leitura. A intencionalidade e informatividade propostas pelo texto foram muito bem compreendidas.

Embora a participante 2 tenha conseguido êxito na compreensão de leitura do nível objetivo, a resposta da questão 1 encontra-se inadequada, pois ela cita fragmentos do texto que evidenciam o demérito da TV. Tal fato demonstra que a participante 2 compreendeu as informações superficiais do texto, mas não compreendeu a questão:

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?
a televisão prejudica a leitura de livros. impede uma boa conversa com os pais e amigos paraliza as crianças de frente a televisão.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Das quatro questões de nível inferencial de leitura, apenas a resposta da questão 4 encontra-se adequada, pois a participante 2 conseguiu inferir o que atrapalha o movimento na pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim: o fato das pessoas ficarem em casa vendo novela, filme, jogos.

Quanto à resposta da questão 3, a participante não conseguiu inferir que os Cachoeiros de Itapemirim, na verdade, são todos aqueles que vivem em razão da TV. Observa-se que a leitora não focou a resposta no termo destacado, mas buscou responder a questão com um trecho explícito no texto, que demonstra uma das idéias centrais da crônica:

3- O que significa no texto “os Cachoeiros de Itapemirim”?

Significa que a televisão tirou todo o movimento da Pracinha Jerônimo Monteiro.

Essa resposta salienta que os alunos desenvolvem uma leitura mecanizada na escola, em que as respostas a qualquer tipo de pergunta encontram-se na superfície textual. Não há uma relação autor-texto-leitor, mas a predominância dos aspectos explícitos do texto como uma verdade absoluta. Portanto, a leitura mecanizada foi influenciada pelo primeiro parágrafo do texto I: “Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida”.

Na questão 6, a leitora não conseguiu estabelecer a relação metafórica entre alma de pomba e a TV, demonstrando não saber o porquê do título. Ela realiza apenas uma leitura de nível objetivo do enunciado da questão, e a responde como se o enunciado fosse um outro texto independente da crônica de Rubem Braga. Nessa questão, a leitora não alcançou a dimensão infratextual muito menos a relação intertextual entre o enunciado e o texto no que diz respeito à analogia da TV com a pomba:

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranquilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?
Por que ela é simples e humilde e tem um único amor verdadeiro.

Assim como as respostas das questões 3 e 6, a resposta da questão 7 deixa ainda mais explícita a dependência da leitura à estrutura textual de superfície. Em outras palavras, o processo mecanicista de leiturização é a base de leitura da participante 2. Numa questão em que a leitora deveria inferir que a noite passa lentamente de forma angustiante, ela simplesmente transcreve alguns trechos do texto:

7- Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto?
A fascinação os dramas do mundo. Entrevados, abandonados, que a vida esqueceu para um canto que sofrem o assalto das dúvidas e melancolias.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

Em relação à questão 8, a resposta não se relaciona ao comando da questão, evidenciando a falta de elementos que auxiliam na interpretação do enunciado:

8- A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Justifique sua resposta.
Acho que a TV em alguns programas tem educação construtiva para criança, jovens e adultos.

Por isso, fica praticamente impossível se chegar a um posicionamento crítico ou defesa de uma ideologia se não houver um nível mínimo de proficiência em leitura. É importante salientar que a participante 2, na maioria das vezes, compreende apenas enunciados que requerem uma resposta que se encontra na superfície do texto, mostrando a restrição contextual e a mecanização no processo de interpretação, fundamentados no nível objetivo de leitura.

Quanto à questão 9, o item “a” não foi respondido e o “b” possui uma resposta equivocada:

9- b) “Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos”.

No trecho acima, o pronome destacado se refere a que palavra?
simples e humilde.

A partir da questão 9, pode-se concluir que a leitora não consegue estabelecer um processo de referenciação pronominal simples, e isso influi diretamente na compreensão do texto como um todo, sobretudo no que diz respeito aos níveis inferencial e avaliativo de leitura.

5.1.2.2 Análise dos resultados referentes ao teste final

P2	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	100	-	-
Questões inferenciais	50	-	50
Questão avaliativa	100	-	-
Referenciação	100	-	-

Tabela 4

Nível objetivo de compreensão de leitura

Ao se comparar os resultados do teste final ao pré-teste, observa-se uma melhora bastante considerável, comprovando que o maior problema na compreensão de leitura não está na leitura superficial tanto trabalhada na escola. O índice de 100% de respostas adequadas, referentes ao nível objetivo de leitura, salienta que a leitora conseguiu alcançar a dimensão contextual em relação a este nível de leitura. A intencionalidade e a informatividade textuais quanto ao nível objetivo de leitura foram plenamente apreendidas pela participante 2.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Em relação às questões de nível inferencial de leitura, vê-se, assim como no nível objetivo, uma melhora significativa, porém ainda precisa melhorar bastante. No que diz respeito às questões 3 e 4, observa-se que as respostas estão adequadas, pois a participante 2 conseguiu realizar o processo inferencial com êxito.

Já na questão 6, os contextos situacional e cultural da leitora perpassam a interpretação da questão a partir da concepção textual. Primeiramente, ela associou a cor cinza a uma desvalorização. Além disso, ela se equivocou quando disse que havia uma pessoa que era filho de lavadeira, e isso não se pode inferir no texto. Pode-se dizer, então, que a resposta da sexta questão é considerada inadequada, pois além de a leitora não conseguir atingir a dimensão infratextual plenamente, ainda desrespeitou a intencionalidade e informatividade do texto no que diz respeito ao nível de leitura inferencial nessa questão:

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?

Ela destaca uma cor escura cor suja apresenta uma pessoa desvalorizada por ser filho da lavadeira ele se sentia rejeitado por ser pobre ele tinha vergonha de ser filho da lavadeira.

Quanto à questão 7, a resposta também é considerada inadequada. Novamente a participante 2 é influenciada por seu contexto situacional e cultural, esquecendo-se da interpretação do trecho destacado e prevalecendo sua concepção em relação ao texto:

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

O narrador conta uma história antiga e outra atual o não era em primeiro lugar diferente de hoje o sim representa que não adianta falar não por que eles não vão obedecer mesmo.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

No que diz respeito às questões de nível avaliativo de leitura e de referenciação, a melhora no desempenho da participante 2 foi de 100%. Na resposta referente à questão de nível avaliativo, percebe-se que a participante 2 analisa criticamente sua realidade e por meio da influência de seus contextos situacional e cultural, desempenha um papel crítico na compreensão do texto, mostrando que é capaz de defender seu ponto de vista e ainda sustentar sua ideologia com argumentos convincentes, diferentemente do pré-teste:

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

A geração atual por que são geração que vive com toda liberdade os pais não dominam os filhos vivem completamente individual sem comunicação os filhos fazem o que ele querem.

É importante salientar que a melhora no desempenho da questão que envolve o processo de referenciação coincide com a melhora em todos os níveis de leitura. Isso ocorre porque a compreensão do texto depende do processo de referenciação, e sem o domínio desse processo, a proficiência na leitura fica comprometida, pois como que um leitor vai compreender em nível macro se não consegue nem mesmo interpretar um nível micro de leitura.

5.1.3 Participante 3 (P 3)

5.1.3.1 Análise dos resultados referentes ao pré-teste

P3	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	66,66	-	33,33
Questões inferenciais	25	-	75
Questão avaliativa	-	-	100
Referenciação	-	-	100

Tabela 5

Nível objetivo de compreensão de leitura

As respostas das questões 2 e 5 foram consideradas adequadas, visto que a participante 3 conseguiu compreender a intencionalidade do autor e a informatividade do texto:

2- Que pessoas são as que mais necessitam da TV, de acordo com o autor?
aos doentes, aos velhos, aos solitários.

5- Por que é complicado para o pai de família lançar mão do poder de desligar a TV?
Por que isso pode produzir ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Já na questão 1, a participante não explicitou um mérito da TV (como pedia a questão), mas um ponto negativo. Ela, simplesmente, transcreveu uma parte do texto que não estabelece vínculo algum com a questão proposta. Isso evidencia que nem mesmo o nível de leitura mais difundido pela escola (nível objetivo) mostra-se plenamente desenvolvido entre os alunos, pois a participante não é capaz de compreender nem as informações explícitas no texto.

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?
A televisão é incompatível com livro e com tudo mais nesta vida.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Quanto ao nível inferencial de leitura, apenas uma resposta foi considerada adequada, pois a leitora conseguiu inferir o quanto a TV atrapalha o movimento da pracinha.

4- Por que a televisão atrapalha a pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim?
Por que sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça, todo mundo fica em casa vendo uma novela.

A dimensão infratextual ainda precisa ser desenvolvida pela leitora, que apresenta muita dificuldade na leitura implícita, essencial para compreensão global de um texto. Na questão 3, em relação aos “Cachoeiros de Itapemirim” que são as pessoas que dependem diretamente da TV, a participante explicita:

3- O que significa no texto “os Cachoeiros de Itapemirim”?
Significa pracinha.

A participante, de fato, não conseguiu compreender as informações implícitas no texto. Na questão 6, observa-se que nem mesmo o título foi compreendido pela participante, demonstrando que sua leitura é bastante superficial. Ao realizar uma comparação entre a TV e a alma de uma pomba, a resposta da participante revelou não ter relação alguma com a questão:

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranquilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?
Por que as pessoas não conseguem vê a vida sei TV.

A questão 7 evidencia, indubitavelmente, que a participante 3 não compreendeu o texto, pois a resposta apresentada não tem relação com o texto. O texto retrata a dependência de muitas pessoas em relação à televisão. Já a leitora retrata que o homem fica arrasado por conta dos assaltos à noite:

7- Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto?
Sentido do assalto no meio da noite principaumeti entre os motorista.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

As questões de nível avaliativo e de referenciação não foram respondidas pela participante. Ela relatou que não conseguiu responder a essas questões. Isso clarifica o foco na leitura superficial desenvolvida na escola, pois quando se requer uma opinião por parte do aluno, este é incapaz de posicionar-se criticamente perante as idéias trabalhadas no texto. A participante, também, não conseguiu realizar o processo de referenciação, por isso sua leitura foi comprometida, não conseguindo alcançar a dimensão textual. Portanto, essa participante consegue, parcialmente, apenas aceitar a ideologia que está explícita no texto, não se posicionando frente às idéias defendidas pelo autor.

5.1.3.2 Análise dos resultados referentes ao teste final

P3	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	100	-	-
Questões inferenciais	50	-	50
Questão avaliativa	100	-	-
Referenciação	100	-	-

Tabela 6

Nível objetivo de compreensão de leitura

O número de respostas consideradas inadequadas quanto ao nível objetivo de leitura reduziu-se a zero. Todas as respostas foram consideradas adequadas, evidenciando uma melhora significativa quanto à informatividade e intencionalidade do texto. Com isso, a dimensão contextual foi atingida pela participante 3.

1- Como eram as relações entre pais e filhos na geração mais antiga de acordo com o texto?
a relações entre pais e filhos era muito respeitadas os filhos hobeçia os pais etc.

2- Segundo o narrador, de que modo estão vivendo nossos filhos atualmente?
totalmati liberado fazem o que que.

5- De acordo com o narrador, como eram as angústias de sua geração?
a angústia de preocupação como hora que os pais maçava para chega em casa etc.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Quanto às questões inferenciais, houve uma pequena melhora. Das quatro questões, duas respostas foram consideradas inadequadas, pois não revelaram relação alguma com a questão:

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?
a maneira particular de viver de cada um.

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

Não pois o narrador não fala de felicidade.

Duas questões foram consideradas adequadas, evidenciando que a leitura inferencial ainda requer melhoras significativas. A dimensão infratextual ainda não foi plenamente desenvolvida.

3- O texto põe em discussão a mudança de atitudes e valores que ocorreu nas últimas décadas, opondo duas gerações: a geração de anos atrás, quando o narrador era jovem, e a geração dos jovens de hoje. Observando o título do texto, qual é a geração do “sim” e qual a geração do “não”?
A geração do não e quando o narrador falou às dez horas em casa, etc.

A geração do sim e quando o narrador falou hoje vou da uma festinha á noite! etc.

4- Ao afirmar “O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos”, o narrador revela estar seguro ou inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado os filhos?

o narrador revela estar inseguro pois ele não teve uma educação etc.

Apesar de ainda não ter alcançado a dimensão infratextual, a participante conseguiu inferir corretamente algumas informações do texto, mostrando que, com mais trabalho, ela chegará a dominar a dimensão infratextual.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

Quanto ao nível avaliativo de leitura e ao processo de referenciação, a participante obteve índice de aproveitamento positivo de 100%. Na resposta da questão avaliativa, ela conseguiu posicionar-se em favor do seu contexto situacional e cultural:

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

A geração atual por que e a realidade que vivemos hoje etc.

Na questão de referenciação, a leitora obteve êxito, fato que auxiliou na compreensão do texto como um todo, possibilitando um maior desenvolvimento da dimensão textual.

5.1.4 Participante 4 (P 4)

5.1.4.1 Análise dos resultados referentes ao pré-teste

P4	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	66,66	-	33,33
Questões inferenciais	-	-	100
Questão avaliativa	-	-	100
Referenciação	-	-	100

Tabela 7

Nível objetivo de compreensão de leitura

A partir da análise das respostas da participante 4, constata-se que somente as respostas referentes às questões de nível objetivo de leitura encontram-se adequadas. Assim como já ocorrera com outros participantes, esse fato salienta a abordagem de leitura eminentemente e, em alguns casos, unicamente explícita ou superficial. As questões 2 e 5 evidenciam bem essa realidade:

2- Que pessoas são as que mais necessitam da TV, de acordo com o autor?

As crianças e pela a sua ajuda aos velhos, aos solitários tem nela a grande distração, os grandes consolo a grande companhia e chama-se curinha da madrugada.

5- Por que é complicado para o pai de família lançar mão do poder de desligar a TV?

Quando e uma boa observação que pode fazer e que a TV a cores ou preto e branco sem um botão para desligar, mas quando um pai de família utiliza isso pode produzir ódio e rancor no peito de uma criança e até nos adultos.

Porém, mesmo com a ênfase na leitura explícita por parte das escolas, a participante 4 não conseguiu compreender a questão 1. Isso mostra que nem mesmo a dimensão contextual foi plenamente alcançada. Nesse caso, a participante, simplesmente, transcreveu um fragmento do texto que em nada diz respeito ao enunciado da questão:

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?

Quando você está em incoveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer que não existem nenhum aparelho de TV.

Nível inferencial de compreensão de leitura

A participante 4 teve um péssimo resultado mediante as questões de nível inferencial de leitura. Questão alguma foi considerada adequada, refletindo a pouca relevância que a escola dá ao nível de leitura inferencial. O grau de mecanização da leitura da participante é tão intenso que em todas as questões, ela apenas transcreve fragmentos do texto, tendo relação ou não com o enunciado das questões. No caso das respostas às questões inferenciais, a participante mostrou, explicitamente, que está bastante distante da dimensão infratextual:

3- O que significa no texto “os Cachoeiros de Itapemirim”?

Os cachoeiros de Itapemirim que a televisão é prejudicado os movimentos da policial de Itapemirim.

4- Por que a televisão atrapalha a pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim?

Que a televisão prejudica o movimento Jerônimo monteriro em todo Cachoeiro de Itapemirim que a televisão prejudica a leitura de livros e confessar que lia mais quando não tinha televisão.

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranqüilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?

Quando os apartamento e pequena e a família e grande e a TV, só uma entao sua tendencia e para ser fatos de um fato rixas intestinais.

7- Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto?

Dos que estão parados e paralisados no estupor de alguma desgraça ou que no meio da noite sofrem o assalto das duvidas e melancolias.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

A leitura mecanizada da participante não permite que a mesma tome posicionamentos críticos perante as ideologias presentes no texto, já que sua compreensão de texto se resume à

superfície textual. Na questão 8, ela não consegue atrelar a palavra “democrática” à “TV”, explicitando aspectos que nem foram relacionados no texto.

8- A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Justifique sua resposta.

Elitista =>

Democratica => um hospital para todos e as escola para todos.

Nas questões de referenciação, a participante 4, novamente, transcreveu trechos de maneira equivocada, demonstrando que não consegue estabelecer a referenciação entre as palavras do texto. Tal fato deixa claro o péssimo resultado nos níveis de leitura por parte da leitora, pois como que ela vai compreender um texto sem saber a que palavras os pronomes se relacionam. Portanto, a dimensão textual (dimensão relacionada a elementos que constituem a coesão e a coerência do texto) não foi alcançada pela participante.

9- Responda as seguintes questões:

No penúltimo parágrafo, o pronome “lhe” se refere a que palavra?

a corujinha da madrugada.

“Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos”.

No trecho acima, o pronome destacado se refere a que palavra?

Então sua tendencia e para ser fato de rixa. Ela tem alma de pomba.

5.1.4.2 Análise dos resultados referentes ao teste final

P4	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	100	-	-
Questões inferenciais	-	50	50
Questão avaliativa	-	-	100
Referenciação	100	-	-

Tabela 8

Nível objetivo de compreensão de leitura

Como foi demonstrado no teste inicial, a participante possui uma leitura altamente mecanizada. Essa situação pouco mudou em relação ao pré-teste, ou seja, o resultado foi bem abaixo do que se esperava. Quanto ao nível objetivo de leitura, 100% das questões foram consideradas adequadas. Isso salienta que a leitura mais enfatizada na escola parece ter sido compreendida pela leitora, demonstrando que a participante é capaz de compreender a informatividade e a intencionalidade do texto. É importante salientar que a participante continua transcrevendo trechos do texto:

1- Como eram as relações entre pais e filhos na geração mais antiga de acordo com o texto?

Em relacoes entre pais e filhos na geração com respeito os pais.

2- Segundo o narrador, de que modo estão vivendo nossos filhos atualmente?

Atualmente sorrindo e quando seus filhos e filhas se comunicam hoje em dia eles não tem atitude. Por que há sempre reclamacoes.

5- De acordo com o narrador, como eram as angústias de sua geração?

As angustia eram muito simples menos existenten e doíam do mesmo modo que havia aquela intolerância na aquela época.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Quanto ao nível inferencial, a melhora foi pouco expressiva. A metade das questões foi considerada inadequada. Na questão 7, a participante mostrou-se incapaz de inferir que a partir de frases interrogativas não se pode concluir coisa alguma:

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

Não acreditava que seus pais que nao ecomodava e abandonava a felicidade e tudo que seus filhos e pais podis dar troca e nossos filho serão felizes.

Na questão 6, a participante não respeitou o comando da questão. Ela apenas afirma o que já fora explicitado no enunciado da questão, deixando de lado o foco que deveria existir em relação a expressão “existência cinza”:

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?

O preconceito era de todos os lados e a intolerância e chamava de marginal e filho de lavadeira.

As questões 3 e 4 foram consideradas parcialmente adequadas, pois não expressam um sentido completo em relação às respostas dessas questões:

3- O texto põe em discussão a mudança de atitudes e valores que ocorreu nas últimas décadas, opondo duas gerações: a geração de anos atrás, quando o narrador era jovem, e a geração dos jovens de hoje. Observando o título do texto, qual é a geração do “sim” e qual a geração do “não”? *Havia preconceito de todos os lados havia intolerância em parte sim e do não e as atitudes sem limites uma teve não outra teve sim a de hoje.*

4- Ao afirmar “O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos”, o narrador revela estar seguro ou inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado os filhos?

Os filhos de hoje não respeita seus pais e eles vivem incomodados o que os pais falam e agem sobre eles.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

Assim como no pré-teste, a participante não foi capaz de tomar um posicionamento crítico referente à questão avaliativa. Isso demonstra que as 60 horas/aula de práticas de leitura não foram suficientes para reverter o quadro da leitura mecanizada atrelada à superfície do texto.

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

A realidade das gerações de hoje os filhos são agradecidos com seus pais e já outro tem carinho e muito amor.

Quanto às questões de referenciação, as respostas dos dois itens foram consideradas adequadas, demonstrando que a participante 4 já está se aproximando do domínio da dimensão textual, porém ainda não fora refletido com veemência nos níveis de leitura inferencial e avaliativo:

9- Responda as seguintes questões:

a) “Atualmente, sorrimos, quando filhas de 13 anos nos comunicam:

- Hoje vou dar uma festinha à noite!

(..)

- Podem me buscar na festa à uma hora!

Este uma é da madrugada, é claro. E quando se vai apanhá-**las**, vê-se que existem meninas que ainda vão ficar até mais tarde, porque há filhas sempre reclamando:

- Sou a primeira a deixar as festas!”

O item destacado se refere a que palavra?

são as filhas.

b) “ Nossos filhos, vivendo em meio a violência e caos, são superprotegidos, defendidos, confundiu-se liberdade com permissividade, romperam-se os limites e eles desconhecem os não que poderiam torná-**los** mais lutadores, preparados, até mesmo raivosos.”

No trecho acima, **los** se refere a que palavra?

são os filhos.

5.1.5 Participante 5 (P 5)

5.1.5.1 Análise dos resultados referentes ao pré-teste

P5	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	100	-	-
Questões inferenciais	50	25	25
Questão avaliativa	100	-	-
Referenciação	50	-	50

Tabela 9

Nível objetivo de compreensão de leitura

O participante 5 reflete bem, assim como os outros participantes, o foco na leitura explícita desenvolvida na escola. Esse participante relatara que gosta muito de ler, porém não consegue compreender alguns textos (textos que exigem um processo inferencial mais incisivo

por parte do leitor). Todas as suas respostas referentes ao nível objetivo de leitura são consideradas adequadas. Isso mostra que o participante foi capaz de compreender a situacionalidade e a informatividade textuais, conseguindo compreender o texto em sua explicitude.

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?
O grande mérito da TV é apontado pelo texto pela sua ajuda aos velhos doentes e solitários amiga da mulher que espera o marido.

2- Que pessoas são as que mais necessitam da TV, de acordo com o autor?
As pessoas doentes olitárias a mulher velha os entrevados paralisados homem arrasado dos abandonados que a vida esqueceu.

5- Por que é complicado para o pai de família lançar mão do poder de desligar a TV?
Por que pode magoar a mulher ou filhos que estiverem assistindo.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Quanto ao nível de leitura inferencial, duas das respostas foram consideradas adequadas, estando, ainda, uma resposta parcialmente adequada e outra inadequada. Nas questões 4 e 7, o participante conseguiu inferir do texto aquilo que se perguntava, alcançando a dimensão infratextual no que diz respeito a estas duas questões:

4- Por que a televisão atrapalha a pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim?
Por que todos estão assistindo alguma coisa na televisão e deixão de ir a praça.

7- Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto?
Sentido que a noite é longa.

A resposta da questão 6 encontra-se parcialmente adequada, pois está incompleta. De qualquer forma, o leitor conseguiu fazer a relação entre a televisão e a pomba, mostrando uma certa maturidade ao compará-lo com os outros participantes. Faltou apenas inferir a fidelidade na

relação entre a televisão e as pessoas da cidade, pois é por meio dessa fidelidade que os Cachoeiros de Itapemirim deixaram de ir à pracinha.

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranquilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?
Porque ela traz paz a praça e a pomba e associada paz.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

A resposta da questão 8 (avaliativa) está plenamente adequada. O participante tomou um posicionamento e o defendeu com veemência, esboçando sua concepção em relação ao texto, aproximando-se da relação autor-texto-leitor. É importante salientar que essa foi a única resposta referente à questão avaliativa no pré-teste considerada adequada entre todos os sujeitos da pesquisa. Isso pode ser explicado pelo interesse do aluno em constantes práticas de leitura.

8- A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Justifique sua resposta.
Democrática por que você pode ter acesso em vários lugares assistir no vizinho no lar e outros lugares tem pessoas que as vezes não tem o que comer mas tem a TV.

O resultado de 50% de respostas adequadas, no que diz respeito à questão de referenciação, evidencia que o aluno ainda precisa melhorar em relação à dimensão textual que é responsável pela coesão e coerência para uma compreensão global do texto. É importante salientar que Dell’Isola considera a referenciação bastante importante para o processo de inferenciação, justamente a maior dificuldade desse participante.

9- Responda as seguintes questões:

a) No penúltimo parágrafo, o pronome “lhe” se refere a que palavra?

Perdoado

“Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos”.

No trecho acima, o pronome destacado se refere a que palavra?

O botão.

5.1.5.2 Análise dos resultados referentes ao teste final

P5	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	100	-	-
Questões inferenciais	75	25	-
Questão avaliativa	100	-	-
Referenciação	100	-	-

Tabela 10

Nível objetivo de compreensão de leitura

Assim como no teste inicial, todas as respostas referentes às questões de nível objetivo de leitura foram consideradas adequadas. Esse resultado já era esperado, pois o nível objetivo de leitura é, na maioria das vezes, o único a ser trabalhado na escola, de tal forma que alguns alunos encontram-se até mecanizados.

1- Como eram as relações entre pais e filhos na geração mais antiga de acordo com o texto?
Era a relação em que os pais eram conservadores e o não falava mais alto ate para uma pessoa de 21 anos e pelo medo existia o respeito e chamava o pai de Senhor.

2- Segundo o narrador, de que modo estão vivendo nossos filhos atualmente?
Chamando os pais de você e fazendo tudo o que querem os pais perderam autoridade e os filhos se acham livres para fazerem o que bem entenderem.

5- De acordo com o narrador, como eram as angústias de sua geração?
Era angustia do querer ter e fazer as coisas e não poder ou porque os pais não deixarão ou pela falta de dinheiro porque emprego era dificil que tinha ganhava pouco.

Nível inferencial de compreensão de leitura

Em relação ao pré-teste, os resultados do teste final são bastante significativos. Questão alguma foi considerada inadequada. Apenas uma resposta foi considerada parcialmente

adequada, pois embora o participante tenha conseguido inferir corretamente, não respondeu a questão 4 de forma completa:

4- Ao afirmar “O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos”, o narrador revela estar seguro ou inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado os filhos?

O narrador esta inseguro.

As respostas das questões 3, 6 e 7 demonstram o avanço do participante no que diz respeito à dimensão infratextual. O aluno conseguiu inferir adequadamente as informações que se encontram nas entrelinhas, demonstrando uma compreensão global do texto em questão.

3- O texto põe em discussão a mudança de atitudes e valores que ocorreu nas últimas décadas, opondo duas gerações: a geração de anos atrás, quando o narrador era jovem, e a geração dos jovens de hoje. Observando o título do texto, qual é a geração do “sim” e qual a geração do “não”?

A geração passada foi a geração do não essa a geração do sim.

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?

Sentido de vida apagada sem graça.

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

Acho que não cluiu pelo fato dele estar perguntando.

Nível avaliativo de compreensão de leitura e a referenciação pronominal

Novamente, o participante posicionou-se criticamente na resposta à questão avaliativa, apresentando um argumento convincente de acordo com sua realidade social.

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

A geração do sim por quê hoje vemos o tudo pode e tudo liberado o que os pais não tiveram sente se obrigados a dar aos filhos libera os para fazerem aquilo que não podião como ir a festas ficar ate tarde na rua.

Quanto à questão de referenciação, observa-se uma melhora significativa. As duas respostas são consideradas adequadas, refletindo no resultado dos níveis objetivo, inferencial e avaliativo de leitura, ou seja, na compreensão global do texto.

9- Responda as seguintes questões:

a) “Atualmente, sorrimos, quando filhas de 13 anos nos comunicam:

- Hoje vou dar uma festinha à noite!

(..)

- Podem me buscar na festa à uma hora!

Este uma é da madrugada, é claro. E quando se vai apanhá-**las**, vê-se que existem meninas que ainda vão ficar até mais tarde, porque há filhas sempre reclamando:

- Sou a primeira a deixar as festas!”

O item destacado se refere a que palavra?

há filhas.

b) “ Nossos filhos, vivendo em meio a violência e caos, são superprotegidos, defendidos, confundiu-se liberdade com permissividade, romperam-se os limites e eles desconhecem os não que poderiam torná-**los** mais lutadores, preparados, até mesmo raivosos.”

No trecho acima, **los** se refere a que palavra?

Se refere filhos.

A melhora deste participante foi tão satisfatória que nenhuma questão foi considerada inadequada. Ele conseguiu ler o que está explícito e implícito, tomando um posicionamento crítico perante o texto. É relevante ressaltar que o envolvimento deste aluno com a leitura, em seu dia-a-dia, impulsionou a chegada de um resultado tão significativo.

5.2 REFLEXÕES FINAIS ACERCA DA ANÁLISE DOS DADOS

Pré- teste	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	66,66	13,33	20
Questões inferenciais	20	5	75
Questão avaliativa	20	-	80
Referenciação	10	-	90

Tabela 11: média dos resultados colhidos no pré-teste.

Teste final	Respostas adequadas (%)	Respostas parcialmente adequadas (%)	Respostas inadequadas (%)
Questões objetivas	93,33	6,66	-
Questões inferenciais	40	20	40
Questão avaliativa	80	-	20
Referenciação	100	-	-

Tabela 12: média dos resultados colhidos no teste final.

Os resultados alcançados com esta pesquisa foram bastante satisfatórios. A média dos resultados quanto à adequação das respostas dos participantes em relação ao nível objetivo de leitura passou de 66,66% no pré-teste para 93,33% no teste final, totalizando quase 100% de aproveitamento positivo. Esse resultado já era esperado, pois esse nível de leitura é eminentemente trabalhado na escola, sendo em alguns casos, o único nível trabalhado pelo professor. Por isso, a leitura superficial foi quase que plenamente alcançada pelos participantes.

Apesar de o resultado de 40% de respostas adequadas quanto ao nível inferencial de leitura no teste final não ter sido tão satisfatório, comparando-se com o resultado do pré-teste houve um salto bastante significativo. Passou-se de 20% para 40% de aproveitamento positivo

nas respostas dadas (dobrou o aproveitamento). Além disso, o resultado de 5% das respostas parcialmente adequadas no nível inferencial passou para 20% no teste final. Dos 75% de respostas inadequadas no pré-teste, observa-se, apenas, 40% de respostas inadequadas no teste final. Essa melhora é consequência do trabalho intensificado com os três níveis de leitura, sobretudo com os níveis inferencial e avaliativo. Está claro que os participantes ainda precisam melhorar bastante, porém os resultados alcançados, em 60 horas/aula de trabalho com uma metodologia de leitura baseada nos três níveis de leitura de Dell'Isola (2001) e nas dimensões textuais de Bortone (2007), mostram que se houver um trabalho mais intenso com a leitura inferencial desde o início da escolarização, provavelmente ter-se-á um número significativo de leitores proficientes nesse nível de leitura.

A leitura inferencial tem sido deixada à margem no processo de ensino-aprendizagem na escola. Um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento das leituras inferencial e avaliativa foi a mecanização da leitura por parte dos alunos. Para eles, todas as respostas deveriam se encontrar na superfície do texto. É importante salientar que os participantes envolvidos na pesquisa estão, aos poucos, se aproximando do domínio da dimensão infratextual.

Quanto ao nível avaliativo de leitura, passou-se de 20% de respostas consideradas adequadas no pré-teste para 80% no teste final, demonstrando que a maioria dos participantes já é capaz de posicionar-se criticamente perante o que é abarcado no texto. O participante não apenas reproduz informações, mas aceita ou as rejeita mediante sua ideologia nos contextos situacional e cultural.

O resultado mais surpreendente foi o que se refere ao processo de referenciação. Esse processo se atrela à dimensão textual, ajudando na coesão e na coerência do texto. Passou-se de 10% de aproveitamento positivo no pré-teste para 100% no teste final. É importante salientar que o desenvolvimento da dimensão textual interfere diretamente em todos os níveis de leitura, portanto, quanto melhor o desenvolvimento da referenciação, melhor será o resultado em todos os níveis de leitura e, conseqüentemente, melhor será a compreensão do texto.

Portanto, por meio de uma metodologia específica de leiturização para Educação de Jovens e Adultos com vistas ao letramento, em apenas 60 horas/aula de aplicação, conseguiu, se não cessar, pelo menos minimizar o problema da falta de proficiência em leitura por parte dos alunos da EJA. Dessa forma, o trabalho em sala de aula com uma metodologia adequada e um preparo do professor voltado para leitura possibilita afirmar que houve um melhor desenvolvimento do aluno na escola e em seu contexto sociocultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

O aluno da Educação de Jovens e Adultos, mais do que qualquer outro aluno, deve estar munido de práticas de leitura que o possibilite agir crítica e reflexivamente em sua realidade social. Esses alunos já estão incluídos em constantes eventos que exigem o letramento, por isso esta pesquisa buscou desenvolver uma metodologia de leitura baseada nas leituras objetiva, inferencial e avaliativa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de que esses sujeitos possam exercer sua cidadania em uma sociedade que, a cada dia, busca maior proximidade com práticas de letramento.

Num trabalho incessante com a leitura durante 60 horas/aula de outubro a dezembro de 2007, observa-se que a cruel realidade da educação no Brasil pode ser mudada sem maiores obstáculos. É necessário, apenas, que haja a efetivação de uma metodologia de leitura que abarque o texto como um todo. Esta pesquisa foi realizada com alunos do terceiro segmento (ensino médio) da EJA, alunos que já possuem o “vício” da leitura superficial de textos. A pesquisa apresentou, em tão pouco tempo, resultados surpreendentes, por isso, quanto mais cedo se começar um trabalho como este, melhor será o resultado na proficiência de leitura dos alunos e melhor será o desempenho em todos os componentes curriculares.

É importante salientar que todo o terceiro segmento da EJA contabiliza cerca de 240 horas/aula de Língua Portuguesa. A pesquisa mostra que se pelo menos um quarto desse tempo for destinado ao desenvolvimento da proficiência em leitura, o aluno pode melhorar de forma bastante significativa seu nível de leiturização. É evidente que se esse trabalho iniciar desde o primeiro segmento da EJA, durante o processo de alfabetização (alfabetizar letrando), certamente teremos um montante significativo de alunos proficientes em leitura ao final do terceiro segmento, estando aptos para satisfazer às exigências da sociedade e prosseguir em seus estudos.

Para que os resultados atingidos pela pesquisa sejam também atingidos na prática de sala de aula, é necessário que o governo invista na formação continuada de professores, possibilitando aos docentes base teórica eficaz para ser aplicada em sala de aula, a partir de estudos lingüísticos.

Bibliotecas com bons livros, acesso a laboratórios de ciências e informática, visitas a teatros, museus, pontos turísticos e históricos complementam o trabalho com a leitura como prática de letramento em sala de aula conduzido pelo professor.

A pesquisa demonstrou que o processo de referenciação é problemático e dificulta a compreensão do texto, interferindo na dimensão textual. A leitura inferencial continua sendo a maior dificuldade dos alunos. Além disso, o leitor traz para sua interpretação idéias que não estão presentes no texto. Por isso, é necessária a presença do professor no desenvolvimento de uma metodologia de leitura com vistas ao letramento como mostrou esta pesquisa intervenção.

A Psicolinguística, a Linguística Textual e Discursiva e a Sociolinguística Interacional contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de uma metodologia de leitura baseada em Dell'Isola (2001) e Bortone (2007), proporcionando aos alunos um desenvolvimento pleno da leitura com vistas ao letramento. É importante considerar que a pedagogia culturalmente sensível, desenvolvida por Erickson, permite ao professor adotar estratégias para avaliar a rotina de sala de aula a partir da ação-reflexão-ação. O processo de andaimagem também foi essencial para o desenvolvimento da metodologia de leitura durante as 60 horas/aula dedicadas ao ensino da leitura como uma prática de letramento. A análise dos dados exigiu um trabalho minucioso do pesquisador, a partir de uma sensibilidade crítica e interpretativa de análise, um exercício que foi sendo construído ao longo do trabalho. Este trabalho culminou no cumprimento do objetivo geral postulado inicialmente.

A pesquisa explicita que os acessos a diferentes gêneros textuais e a uma metodologia de leitura bem fundamentada teoricamente são capazes de reverter a realidade dos alunos da EJA, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. Portanto, se esse trabalho for aplicado no ensino regular, o resultado será ainda melhor, já que os alunos dessa modalidade de ensino possuem maior facilidade de aprendizagem e dispõem de mais tempo na escola e fora dela para desenvolver suas habilidades de leitura.

Os últimos resultados apresentados pelas pesquisas realizadas no âmbito do Governo Federal, avaliando os níveis de leitura dos alunos da educação básica, evidenciam a urgência em

se buscar novas metodologias que possam reverter a atual ineficiência apresentada pelas escolas. Os piores resultados estão atrelados, justamente, à compreensão de leitura dos alunos, principalmente das leituras inferencial e crítica. Esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para a mudança nos níveis de compreensão de leitura desses alunos, melhorando o desenvolvimento na escola, além de prepará-los para que exerça um papel de cidadão crítico e reflexivo na sociedade.

A leitura não é apenas um processo de mera decodificação de sinais lingüísticos descontextualizados. A leitura é uma prática social e cultural responsável por dar sentido a diferentes gêneros textuais. Por isso, os processos de alfabetização e letramento devem estar atrelados, ou seja, para se chegar a uma leitura funcional, é necessário iniciar-se pelo processo de decodificação, passando pelas práticas de leitura até se chegar ao uso destas práticas na realidade social e cultural.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o leitor deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de sua conduta pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo de acordo com seu contexto situacional e cultural. Ler e escrever constituem habilidades básicas não apenas para a vida escolar, mas também para a vida na sociedade. Dessa forma, um sujeito, com dificuldades em leitura, tem seu direito de cidadão prejudicado, fato que contribui para o alastramento da desigualdade e exclusão social.

A contribuição deixada neste trabalho não se resume apenas a este estudo, já que a pesquisa requer um maior aprofundamento e complementação. Por isso, caracteriza-se como um dos passos para o estudo da leiturização como prática de letramento, estudo inesgotável. Espera-se que este trabalho ofereça um referencial para que outros professores possam refletir sobre seu papel social e a importância em se desenvolver a formação de um aluno letrado por meio de uma metodologia específica de leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Contexto, 2001

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In Brait B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.

BARTON, D. ; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford. UK. Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 12-17.

BORTONE, M. Elizabeth; AZAMBUJA, J. K. Aspectos psicolinguísticos e lingüísticos no processo de alfabetização. *Anais do XLII Seminário de Lingüística do Gel*. Maio de 1994, 24-30.

BORTONE, M. E. Processos de letramento e as condições sociais da linguagem. In: _____ (org.). *Linguagens e educação*. São Paulo, Universidade de Uberaba/ Cone Sul, 1999. p. 127-142.

_____. *Letramento e alfabetização*. In: *Ícone*, vol. 6, nº 2: julho/dezembro. Uberlândia, Centro Universitário do Triângulo, 2000. p. 159-167.

_____. *A construção da leitura I*. Fascículo do Programa da Rede Nacional de Formação Continuada – Alfabetização e Linguagem – UnB/CFORM, 2004.

_____. Comunicação interdialeto. In CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 123-142.

BORTONE, M. E. & BORTONI-RICARDO, S. M. Alfabetização e linguagem – Modos de Falar e Modos de Escrever. In *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem* – ed. rev. e ampl. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORTONE, M. Elizabeth; MARTINS, C. R. B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*. Projeto Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, área de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: CEAD/ UnB. 2006. Apostila.

_____. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil tradição. In CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 239-252.

BRITO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar*. Petrópolis: vozes, 2005.

COLOMER, T & CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. & MENDONÇA, R. H. (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

_____. *Leitura: os roteiros para estudo de texto e as habilidades de compreensão textual*. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p. 33-40, jul./dez. 2004.

DEMO, P. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

DURANTI, A & GOODWIN, C. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP, 1992.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (org). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 142-159.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. e pref. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 (*Discourse and social change*).

FÁVERO, L.L.; KOCH, I. G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

FREIRE, P.; Macedo, Donaldo. *Alfabetização*. Tradução de Lólio Lorengo de oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, V. R. D.; OLIVEIRA, S. F. *A escola e a família: abordagens psicopedagógicas*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

GOULART, C. M. A. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 72-75.

GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 34-37.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Language, Context and aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1985.

IANNI, Octávio. Leitura, escrita e cultura. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 9-12.

KARWOSKI et alli (org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

KIRSH, I et alli. *Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura*. Tradução B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia prático para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

LÜCK, H. *A gestão pedagógica da escola focada na leitura*. In *Gestão em rede*, nº 73 – outubro de 2006: 8 e 9. Curitiba: Consed.

MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. D. (org). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (org). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 150-168.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC /SEF 1998.

PILETTI, N. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras (ALB), 2004.

Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – ed. rev. e ampl. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, G. V. 1998. *Consciência lingüística na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar* - Editora UFPR, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford: Blacwell, 1994.

SILVA, D. E. G. (org). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

SILVA, J. P. 2004. *O sujeito-leitor nos PCNs*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Leone; GALVÃO, Ana Maria de O. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOV, M.; BASTOS, M. H. C. *História e Memória da Educação no Brasil – século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : CEALE/ Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escrita: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S.B. *A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas - Pontes; Unicamp, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo : Cortez, 1995

TRINDADE, Maria de Nazaré. *Literacia: teoria e prática - orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, J. Antunes; SILVA, D. E. G. *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXOS

ANEXO A

Pré-testes

TEXTO I

ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida.

Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão das 8 no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver o jogo do Cachoeiro F.C. com o Estrela F.C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional x Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão.

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar o braço.

Só não acredito que a televisão seja “máquina de amansar doido”.

Até acho que é o contrário; ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...
- Mas você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?
- Não sou eu não, são as crianças!
- Crianças para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação os dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto das dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

(Rubem Braga. 200 crônicas escolhidas. São Paulo: Círculo do livro)

Estudo do texto

1- Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV apontado pelo texto?

2- Que pessoas são as que mais necessitam da TV, de acordo com o autor?

3- O que significa no texto “os Cachoeiros de Itapemirim”?

4- Por que a televisão atrapalha a pracinha dos Cachoeiros de Itapemirim?

5- Por que é complicado para o pai de família lançar mão do poder de desligar a TV?

6- O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranqüilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida). Por que o autor deu esse título ao texto?

7- Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto?

8- A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Justifique sua resposta.

9- Responda as seguintes questões:

- a) No penúltimo parágrafo, o pronome “lhe” se refere a que palavra?
- b) “Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos”.

No trecho acima, o pronome destacado se refere a que palavra?

Respostas dos participantes referentes ao pré-teste

Participante 1

- 1- As pessoas deixarão de ir as praças depois do jantar. e positivo: para as pessoas velhas, doente, que não pode sair pra eles a televisão faz bem.
- 2- As pessoas doente e velho.
- 3- R que as pessoas gostavam de ir ver de perto a Cachoeira de Itapemirim com a chegada da televisão. Acabou com as visitas no Clube:
- 4- Por que o que eles vão ver no campo de futebol, eles pode ver em casa ou em algum barzinho tomando su servejinha.
- 5- Por que todos estão à frente da TV.
- 6- Por que tudo ou quase tudo se ouve na televisão.
- 7- Que passe depressa a noite e que está lenta a passagem está longa. a noite.
- 8- Não TV é um retardamento pra muitas pessoas. Pode até ser uma diversão para os doente e velho, por que não pode ir a lugar alguns.
- 9- a) (sem resposta)

b) o pronome refere justiça.

Participante 2

- 1- a televisão prejudica a leitura de livros. impede uma boa conversa com os pais e amigos paraliza as crianças de frente a televisão.
- 2- a TV ajuda aos doentes aos velhos aos solidários.
- 3- Significa que a televisão tirou todo o movimento da Pracinha Jerônimo Monteiro.
- 4- Por que as pessoas ficam em casa vendo novela, filmes, jogos.
- 5- Por que pode produzir ódio e rancor no peito das crianças e ter de outros adultos.
- 6- Por que ela e simples e humilde e tem um único amor verdadeiro.
- 7- A fascinação os dramas do mundo. Entrevados, abandonados, que a vida esqueceu para um canto que sofrem o assalto das dúvidas e melancolias.
- 8- Acho que a TV em alguns programas tem educação construtiva para criança, jovens e adultos.
- 9- a) (sem resposta)

b) simples e humilde.

Participante 3

- 1- A televisão é incompatível com livro e com tudo mais nesta vida.

2- aos doentes, aos velhos, aos solitários.

3- Significa pracinha.

4- Por que sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça, todo mundo fica em casa vendo uma novela.

5- Por que isso pode produzir ódio e o rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

6- Por que as pessoas não consegue vê a vida sei TV.

7- Sentido do assalto no meio da noite pricipaumeti entre os motorista.

8- (sem resposta)

9- a) (sem resposta)

b) (sem resposta)

Participante 4

1- Quando você esta um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer que não existem nenhum aparelho de TV.

2- As crianças e pela a sua ajuda aos velhos, aos solitários tem nela a grande distracao, os grandes consolo a grande companhia e chama-se curinha da madrugada.

3- Os cachoeiros de Itapemirim que a televisão é prejudicado os movimentos da policial de Itapemirim.

4- Que a televisão prejudica o movimento Jerônimo monteriro em todo Cachoeiro de Itapemirim que a televisão prejudica a leitura de livros e confessar que lia mais quando não tinha televisão.

5- Quando e uma boa observação que pode fazer e que a TV a cores ou preto e branco sem um botão para desligar, mas quando um pai de família utiliza isso pode produzir ódio e rancor no peito de uma criança e até nos adultos.

6- Quando os apartamento e pequena e a família e grande e a TV, só uma entao sua tendencia e para ser fatos de um fato rixas intestinais.

7- Dos que estao parados e paralisados no estupor de alguma desgraça ou que no meio da noite sofrem o assalto das duvidas e melancolias.

8- Elitista =>

Democratica => um hospital para todos e as escola para todos.

9- a) a corujinha da madrugada.

b) Então sua tendencia e para ser fato de rixa. Ela tem alma de pomba.

Participante 5

1- O grande mérito da TV e apontado pelo texto pela sua ajuda aos velhos doentes e solitários amiga da mulher que espera o marido.

2- As pessoas doentes solitarias a mulher velha os entrevados paralisados homem arrasado dos abandonados que a vida esqueceu.

3- É o nome dado as pessoas que naceram neste lugar.

4- Por que todos estão assistindo alguma coisa na televisão e deixão de ir a praça.

5- Por que pode magoar a mulher ou filhos que estiverem assistindo.

6- Porque ela traz paz a praça e a pomba e associada paz.

7- Sentido que a noite e longa.

8- Democrática por que você pode ter acesso em vários lugares assistir no vizinho no lar e outros lugares tem pessoas que as vezes não tem o que comer mas tem a TV.

9- a) perdoado

b) o botão.

ANEXO B

Testes finais

TEXTO II

O não, o sim, a felicidade

- Às dez horas em casa!
- Pai, tenho dezoito anos!

Surpreso com o que podia ser interpretado como provável contestação, ele batia o martelo:

- Dez em ponto! Nem um minuto mais.

Chegar às dez da noite, em ponto, era arriscado. O relógio do pai podia estar adiantado e o dele comandava a operação. Mesmo que o dele batesse com o da Matriz corria-se o risco da interpretação. “Essa igreja! Sempre atrasada”. Exatamente igual à bola de futebol. Na risca, ela está fora ou dentro? Depende da disposição do juiz. Ou seja, aos dezoito anos, tínhamos de chegar em casa no máximo às dez para as dez da noite, se não quiséssemos encontrar a porta fechada. Não adiantava bater na janela do irmão, o pai ficava acordado por um bom tempo, à espreita. Dormia-se na rua? Não batia-se na porta, sabendo do caminhão que seria despejado em cima, das ameaças de cortar a mesada (no meu caso nem era mesada, ele me dava um dinheiro de vez em quando, para um refrigerante, um sanduíche. Não que fosse avarento, não tinha mesmo). Empregos? Numa cidade do interior, década de 50? Que emprego? Caixeiro do comércio? E o estudo? Não havia científico noturno ainda.

Claro que existiam permissão para se ficar até mais tarde. Raras. Em finais de semana, dias de baile. Chave de casa? Por que um jovem de dezoito anos não tinha a chave de casa? Não era costume, não se dava, e pronto. Parece pré-história para o jovem de hoje, e no entanto tais coisas aconteciam há 40 anos, o que é nada histórica e sociologicamente. As relações entre pais e filhos eram mistos de respeito e terror. Ninguém chamava o pai de você, a não ser um ou outro colega, invejado. De qualquer modo, soava estranho, era o mesmo que um deputado não se referir ao outro como vossa excelência, mesmo sendo inimigo mortal. Pai era senhor. Assim como se cumprimentava pedindo a bênção, beijando a mão. E palavrão? Coisa de rua, de gente desclassificada, de marginal, de filho de lavadeira. Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma existência cinza. Quanto amigo meu levou tapa na boca, porque o pai, ao virar a esquina, deu com o filho, de 21 anos, fumando. Exageros? Totalitarismo? Em parte sim, em parte não.

(...)

Atualmente, sorrimos, quando filhas de 13 anos nos comunicam:

- Hoje vou dar uma festinha à noite!

(..)

- Podem me buscar na festa à uma hora!

Este uma é da madrugada, é claro. E quando se vai apanhá-las, vê-se que existem meninas que ainda vão ficar até mais tarde, porque há filhas sempre reclamando:

- Sou a primeira a deixar as festas!

Quando chegam em casa, abrem a porta, porque têm chave. Todas as meninas de sua idade têm chaves de casa, mesadas semanais, ficam lendo à noite até a hora que querem, contestam os pais, marcam festas em casa, ligam o som no máximo do volume... Namoram, telefonam sem parar, pedem aos pais um cigarro para experimentar...

Nossas angústias eram simples, menos existenciais. E bem definidas. Concretas. Doíam do mesmo modo. Havia aquela intolerância, contra a qual brigávamos. Mas nosso problema maior era o futuro, o que seremos, o que queremos. Vão dar certo nossos sonhos? Era a grande pergunta, porque havia sonhos. Na permissividade atual, estas angústias se complicaram

extremamente para os adolescentes e jovens. São abstratas, metafísicas, sem soluções, porque indefinidas, tênues. Nossos filhos, vivendo em meio a violência e caos, são superprotegidos, defendidos, confundiu-se liberdade com permissividade, romperam-se os limites e eles desconhecem os não que poderiam torná-los mais lutadores, preparados, até mesmo raivosos. Nem existem sonhos ou utopias, o que se quer é ter dinheiro, status, vida confortável... O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos...

Nós não acreditávamos que nossos pais sabiam. Nossos filhos acreditam que não nos incomodamos com eles, que os abandonamos no mundo. Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?

(Ignácio de Loyola Brandão. *Pais & Teens*, ano 1, nº 2. Com adaptações)

Estudo do texto

1- Como eram as relações entre pais e filhos na geração mais antiga de acordo com o texto?

2- Segundo o narrador, de que modo estão vivendo nossos filhos atualmente?

3- O texto põe em discussão a mudança de atitudes e valores que ocorreu nas últimas décadas, opondo duas gerações: a geração de anos atrás, quando o narrador era jovem, e a geração dos jovens de hoje. Observando o título do texto, qual é a geração do “sim” e qual a geração do “não”?

4- Ao afirmar “O não nos traumatizou, nos conduziu a dizer um sim complexo para nossos filhos”, o narrador revela estar seguro ou inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado os filhos?

5- De acordo com o narrador, como eram as angústias de sua geração?

6- “Filho de lavadeira? Havia preconceito, de todos os lados, havia intolerância, levava-se uma **existência cinza**”. Qual é o sentido que a expressão destacada apresenta?

7- “Uma geração teve o não. A outra teve o sim. Somos infelizes? Nossos filhos serão?” A partir do trecho destacado, podemos dizer que o autor concluiu alguma coisa referente à felicidade das duas gerações? Justifique sua resposta.

8- Qual a geração que mais se aproxima de sua realidade, a geração do narrador ou a geração atual? Por quê?

9- Responda as seguintes questões:

a) “ Atualmente, sorrimos, quando filhas de 13 anos nos comunicam:

- Hoje vou dar uma festinha à noite!

(..)

- Podem me buscar na festa à uma hora!

Este uma é da madrugada, é claro. E quando se vai apanhá-**las**, vê-se que existem meninas que ainda vão ficar até mais tarde, porque há filhas sempre reclamando:

- Sou a primeira a deixar as festas!”

O item destacado se refere a que palavra?

b) “ Nossos filhos, vivendo em meio a violência e caos, são superprotegidos, defendidos, confundiu-se liberdade com permissividade, romperam-se os limites e eles desconhecem os não que poderiam torná-**los** mais lutadores, preparados, até mesmo raivosos.”

No trecho acima, **los** se refere a que palavra?

Respostas dos participantes referentes ao teste final

Participante 1

- 1- eram rígidas mais eram felizes e também, felizes, por que obedeciam a seus pais, eram, todos felizes. Os pais se sentia bem , por haver harmonia com os filhos.
- 2- hoje eles não pedem para fazer festa e nem para ligar ou para chamar os colegas para se divertir. E não pedem os pais. E sim determinas o que vai fazer.
- 3- O texto opõe mudança de atitude.
a geração do: não foi a passada. E a do sim é a geração de hoje.
- 4- O narrador afirma está inseguro com tudo o que o filho comunica os pais, eles concete, as vezes, nem dizem nada o pai já autoriza. Por isso é que hoje, nem pai, nem filho é feliz com sua família.
- 5- Era quando o filho saia e passava da hora de chegar marcada pelo pai. O filho se angustiava-se também, por que não ia entra em casa com facilidade. primeiro o pai ia brigar pra depois entrar.
- 6- É que a situação de filho de lavadeira estava deixando o rapais, umilhado pelo o fato de ser filho de pessoa pobre. Sem um imprego descente.
- 7- O narrador conclui que antigamente: os filhos eram mais trabalhadore com isso as famílias eram mais feliz. hoje, não tem mais obediencia aos pais, não são responsável e são mais infeliz.

- 8- A geração que se aproxima da minha geração é a do narrador, por que no meu tempo os pais tinham o comando de suas famílias, as de hoje, os pais não podem dar opinião na vida dos seus, filhos.
- 9- a) as filhas
b) são os filhos

Participante 2

- 1- Eram mistos de respeitos e terror. Os pais eram mais autoritários e tinham mais respeito pela a família por isso colocavam ordem bem rígida nos filhos os filhos tinham que cumprir as ordem dos pais.
- 2- atualmente: eles estão vivendo com liberdade para sair sosinhos chegar a hora que eles querem eles não tem medo dos pais por que os pais não castigam e nem põem ordem até mesmo porque eles não cumpre.
- 3- Atualmente: a geração do (não) geração mais antiga por que os pais falavam não e os filhos não teimavam com os pais eles cumpria ordem e não desobedecia os pais por que tinham respeito.
- 4- O narrador revela está inseguro quanto ao modo como os pais de hoje têm educado seus filhos os pais consegue pôr ordem nos filhos porque nen todos põe ordem nos filhos por isso eles não obedece.
- 5- As angustia da geração antiga era as leis que eram muito rígidos e tinham que ser cumprida os filhos tinham as obrigação de obedecer os pais e cumprir as leis que os pais mandavam.
- 6- Ela destaca uma cor escura cor suja apresenta uma pessoa desvalorizada por ser filho da lavadeira ele se sentia rejeitado por ser pobre ele tinha vergonha de ser filho da lavadeira.

- 7- O narrador conta uma história antiga e outra atual o não era em primeiro lugar diferente de hoje o sim representa que não adianta falar não por que eles não vão obedecer mesmo.
- 8- A geração atual por que são geração que vive com toda liberdade os pais não dominam os filhos vivem completamente individual sem comunicação os filhos fazem o que ele querem.
- 9- a) filhas
b) filhos

Participante 3

- 1- a relações entre pais e filhos era muito respeitadas os filhos hobeçia os pais etc.
- 2- totalmati liberado fazem o que que.
- 3- A geração do não e quado o narrador falá ás dez horas em casa, etc.
A geração do sim e quando o narrado falá hoje vou da uma festinha á noite! etc.
- 4- o narrador revela estar inseguro pois ele não teve uma educação etc.
- 5- a angústia de preocupação como hora que os pais maçava para chega em casa etc.
- 6- a maneira particular de viver de cada um.
- 7- Não pois o narrador não fala de felicidade.
- 8- A geração atual por que e a realidade que vivemos hoje etc.
- 9- a) quando filhas de 13 anos nos comunicam.
b) Nossos filhos.

Participante 4

- 1- Em relacoes entre pais e filhos na geraçao com respeito os pais.
- 2- Atualmente sorrido e quando seus filhos e filhas se comunicam hoje em dia eles não tem atitude. Por que há sempre reclamacoes.
- 3- Havia preconceito de todos os lados havia intolerância em parte sim e do não e as atitudes sem limites uma teve não outra teve sim a de hoje.
- 4- Os filhos de hoje não respeita seus pais e eles vivem incomodados o que os pais falam e agem sobres eles.
- 5- As angustia eram muito simples menos existenten e doíam do mesmo modo que havia aquela intolerância na aquela época.
- 6- O preconceito era de todos os lados e a intolerância e chamava de marginal e filho de lavadeira.
- 7- Não acreditava que seus pais que nao ecomodava e abandonava a felicidade e tudo que seus filhos e pais podis dar troca e nossos filho serão felizes.
- 8- A realidade das geracoes de hoje os filhos são agrecivos com seus pais e já outro tem carinho e muito amor.
- 9- a) são as filhas.

b) são os filhos.

Participante 5

- 1- Era a relação em que os pais eram conservadores e o não falava mais alto ate para uma pessoa de 21 anos e pelo medo existia o respeito e chamava o pai de Senhor.
- 2- Chamando os pais de você e fazendo tudo o que querem os pais perderam autoridade e os filhos se acham livres para fazerem o que bem entenderem.
- 3- A geração passada foi a geração do não essa a geração do sim.
- 4- O narrador esta inseguro.
- 5- Era angustia do querer ter e fazer as coisas e não poder ou porque os pais não deixarão ou pela falta de dinheiro porque emprego era dificil que tinha ganhava pouco.
- 6- Sentido de vida apagada sem graça.
- 7- Acho que não cluiu pelo fato dele estar perguntando.
- 8- A geração do sim por quê hoje vemos o tudo pode e tudo liberado o que os pais não tiveram sente se obrigados a dar aos filhos libera os para fazerem aquilo que não podião como ir a festas ficar ate tarde na rua.
- 9-
 - a) há filhas.
 - b) Se refere filhos.