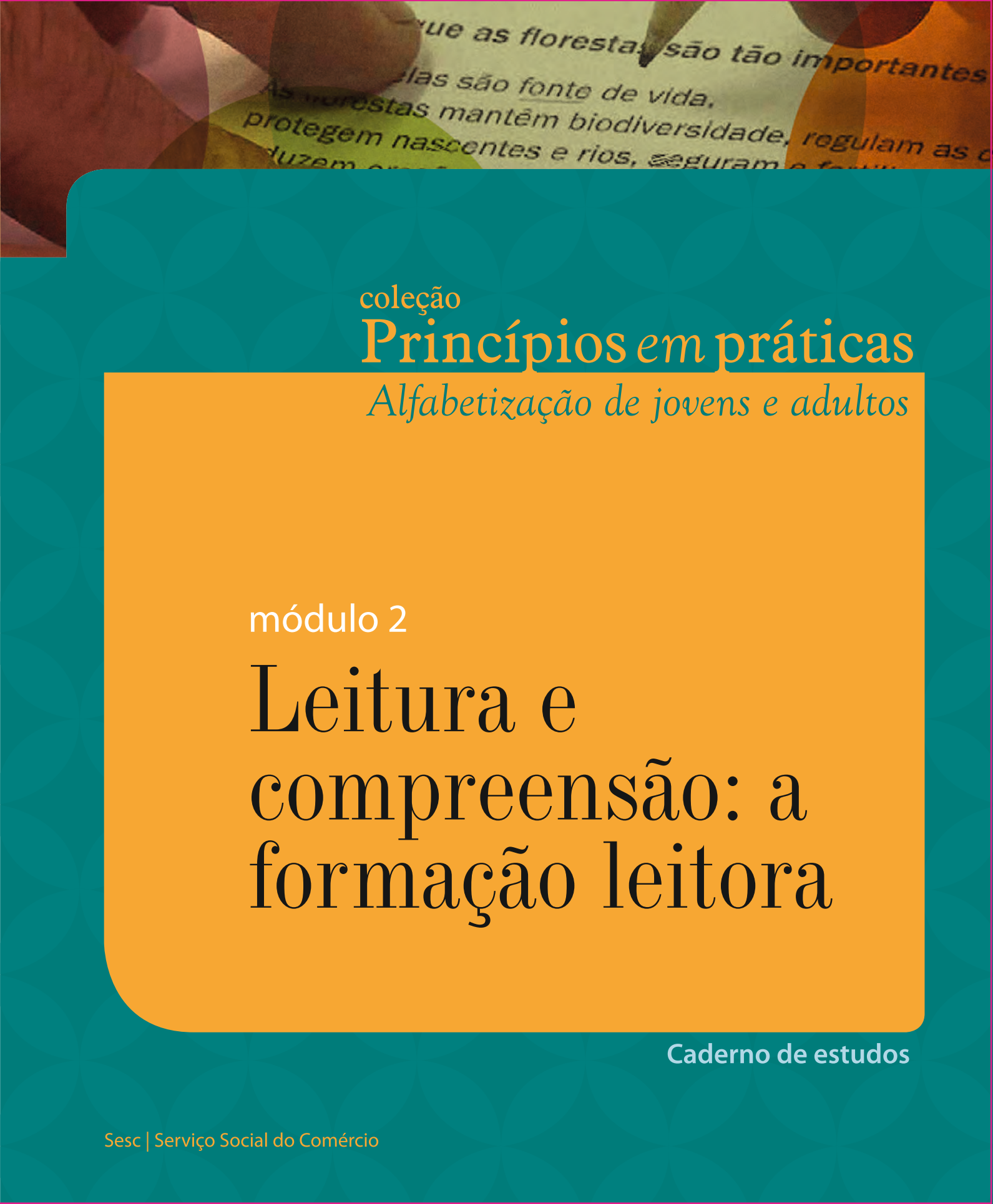




coleção

Princípios em práticas

Alfabetização de jovens e adultos

módulo 2

Leitura e compreensão: a formação leitora

Caderno de estudos

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional

coleção
Princípios em práticas
Alfabetização de jovens e adultos

módulo 2

**Leitura e
compreensão: a
formação leitora**

Caderno de estudos

Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
Rio de Janeiro
2015

Presidência do Conselho Nacional

Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção-Geral

Maron Emile Abi-Abib

Coordenadoria de Educação e Cultura

Nivaldo da Costa Pereira

Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento

Cláudia Márcia Santos Barros

Gerência de Desenvolvimento Técnico

Márcia Alegre Pina

COORDENAÇÃO

Gerência de Educação

Maria Alice Lopes de Souza

Assessoras Técnicas

Lenise Luiz Barroso

Rosa Helena do Nascimento

Rosilene Souza Almeida

CONTEÚDO E CONCEPÇÃO DO PROJETO

Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)

Luciana Marques Ferraz (Colégio Santa Cruz/SP)

Leitura Crítica

Roxane Rojo (Unicamp)

VÍDEO

Produção

Paulo Baroukh (PB Vídeo Comunicação)

Comentários das Especialistas

Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)

Roxane Rojo (Unicamp)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Assessoria de Comunicação

Pedro Hammerschmidt Capeto

Supervisão Editorial

Jane Muniz

Projeto Gráfico e Editoração

Ana Cristina Pereira (Hannah23)

Copidesque

Tathy Vianna

Revisão

Elaine Bayma

Produção Gráfica

Celso Mendonça

Estagiário de Produção Editorial

Diogo Franca

©Sesc Departamento Nacional, 2015

Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá

Rio de Janeiro — RJ

CEP 22775-004

Tel.: (21) 2136-5555

www.sesc.com.br

Distribuição gratuita.

Todos os direitos reservados e protegidos pela

Lei nº 9.610 de 19/2/1998. Nenhuma parte desta

publicação poderá ser reproduzida sem autorização

prévia por escrito do Departamento Nacional do Sesc,

sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos,

mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Sesc. Departamento Nacional.

Leitura e compreensão : a formação leitora : caderno de estudos / Sesc,
Departamento Nacional. -- Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2015.

68 p. ; 21 cm. -- (Princípios em práticas. Alfabetização de jovens e adultos ;
módulo 2).

Bibliografia: p. 66-67.

ISBN 978-85-82540-40-4.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2.
Alfabetização de jovens e adultos. I. Título.

CDD 374.981

A educação no Sesc é característica básica da ação institucional, consoante a compreensão de que envolve uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida.

Tal concepção ampliada do processo de formação coaduna-se com a perspectiva filosófica, conceitual e normativa que orienta a estruturação da Educação de Jovens e Adultos como direito humano de aprender, de ampliar conhecimentos e de se escolarizar.

A despeito da prescrição de direito constitucional, contudo, os dados estatísticos que expressam a realidade nacional no campo da educação mostram um quadro desafiador. Mesmo se houvesse a universalização do ensino infantil, se todas as crianças estivessem na escola, ainda assim nós teríamos trabalhadores, desempregados e subempregados, que buscariam a escola como forma principal de acesso ao saber letrado.

E assegurar que as condições pedagógicas possibilitem a permanência dessas pessoas na instituição de ensino, após longos anos de abstinência de escolarização ou depois de repetidas tentativas fracassadas, é tarefa complexa, que não pode prescindir de profissionais em permanente formação.

Esse foi o pressuposto que norteou o planejamento e a realização do curso O Sentido da Leitura e da Escrita na Educação de Jovens e Adultos, que tem nesta publicação um de seus desdobramentos, em uma iniciativa inovadora, fruto da contribuição teórico-metodológica dos assessores externos e da experiência prática e vivencial das equipes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e no Projeto Sesc Ler.

O presente caderno de estudos é parte do conjunto que compõe o segundo dos quatro módulos da coleção *Princípios em práticas – alfabetização de jovens e adultos*, denominado “Leitura e compreensão: a formação leitora”, que traz também o projeto didático e o audiovisual tratando das diversas práticas de leitura e discutindo as capacidades e estratégias que envolvem o ato de ler para os sujeitos jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O material é fonte de estudo para o pensar, repensar e agir por meio do diálogo entre os diferentes atores envolvidos, a expressão de pensamentos e a produção compartilhada de conhecimentos que fortalecerão a importância da formação continuada e do aperfeiçoamento da práxis dos educadores que atuam no Sesc e em outras redes de ensino.

Considerando que o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira, acreditamos que essa coleção contribuirá para subsidiar profissionais comprometidos com a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

MARON EMILE ABI-ABIB

Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc

Agradecimentos

Ao Departamento Regional de Rondônia

À Coordenadora Estadual do Projeto Sesc Ler/Rondônia

Ivanice Lopes da Silva Barbosa

Aos funcionários de apoio do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena

Marinalva Dias Máximo

Ailton Antonio da Silva

Às professoras do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena

Carmelina Barbosa de Lima

Elza Maria Ramos

Laudicéia Silva de Oliveira Raul

Rosilene Luz Sobreira Rabasco

Tatiane Maria de Oliveira

À professora protagonista dessa produção

Fabiana de Cássia Gonçalves

Aos gestores dos Centros Educacionais do Projeto Sesc Ler/Rondônia

Vilhena

Eunice Vilaça Monteiro

Ariadne Colatto Viana

Ariquemes

Neide Cristina Braga

Nova Mamoré

Claudete Almeida de Freitas

Ji-Paraná

Ilsandra Garcia Almeida Lopes

Maria Helena Ruiz Prado Coutinho

Presidente Médici

Alessandra Mara Subtil Oliveira

Deceles Martins de Souza

Apresentação

Este Projeto de Formação de Professores tem como propósito oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Educacionais do Sesc Ler, em diferentes regiões brasileiras. Envolve a produção de cadernos de estudo e de materiais didáticos e audiovisuais voltados para o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas.

Para a produção destes materiais, contamos com alguns Centros Educacionais nos quais projetos didáticos especialmente criados para esta ação, foram desenvolvidos e registrados em vídeo e, posteriormente, editados, compondo sugestões para a criação de propostas pedagógicas voltadas à apropriação do sistema alfabético do português do Brasil, leitura e compreensão, produção textual e reflexão linguística. A cada um desses eixos corresponde um conjunto de materiais para estudo e reflexão dos profissionais da educação, que traz fundamentos teóricos para o ensino, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

São quatro módulos:

- Módulo 1 - Apropriação do sistema de escrita.
- Módulo 2 - Leitura e compreensão: a formação leitora.
- Módulo 3 - Produção textual: reflexões sobre a língua em uso.
- Módulo 4 - Articulação entre teoria e prática na alfabetização e letramento: instrumentos do trabalho docente.

Cada módulo é formado por um Caderno de estudos, um audiovisual e um projeto didático.

- Os cadernos trazem fundamentos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.
- Os audiovisuais documentam o desenvolvimento e a aplicação de um projeto didático em algumas turmas de alfabetização do Sesc Ler. As cenas gravadas complementam, ilustram e concretizam as noções, os conceitos e as orientações tratadas nos cadernos.
- Os projetos didáticos são propostas especialmente criadas para estes conjuntos e têm como principal propósito servir de referência para a produção dos vídeos, bem como para a criação de novos projetos e sequências didáticas destinados à educação de jovens e adultos. São materiais que fortalecem a capacidade de proposição dos professores.

Além dos autores, colaboraram com esta produção a equipe do Sesc Ler, pesquisadores e especialistas que leram, comentaram e emitiram pareceres sobre cada um dos conjuntos; e coordenadores, orientadores pedagógicos, professores e estudantes de algumas unidades do Sesc Ler que dialogaram conosco, elaboraram propostas e desenvolveram os projetos didáticos.

O caderno

Neste caderno, no projeto e no vídeo que o acompanha, focalizamos um aspecto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a leitura.

Esperamos colaborar para que professores alfabetizadores compreendam diversas práticas de leitura, discutam as capacidades e estratégias que envolvem o ato de ler e percebam a importância de tornar consciente para o educando o papel do contexto, dos objetivos de ler e das especificidades de determinado gênero do discurso na construção dos sentidos de um texto.

O caderno organiza-se em quatro partes. A primeira parte “Leitura e compreensão”, aborda as especificidades do processo de aquisição da leitura. O principal objetivo é discutir o significado de ler, mostrar que decodificar por si só não é suficiente para efetivar esse processo e apresentar diversas práticas de leitura, evidenciando a importância de articular o material didático aos interesses e às necessidades de pessoas jovens e adultas. Este capítulo apresenta ainda o resultado de algumas pesquisas que ajudam a compreender a situação da leitura no Brasil contemporâneo.

A segunda parte, “Orientações didáticas e reflexões”, traz uma importante reflexão sobre atitudes do professor que colaboram para a aprendizagem efetiva da leitura. Essas atitudes envolvem desde um olhar diferenciado para os saberes dos estudantes, da ação intencional do professor de contextualizar as propostas pedagógicas, até a adoção de uma postura curiosa diante do que os estudantes produzem durante o processo de aprendizagem.

Por sua vez, a terceira parte, “Algumas modalidades de organização do ensino para formar leitores”, trata de questões específicas do processo de leitura, evidenciando, de um lado, as estratégias que o professor pode usar e, de outro, como se dá a leitura em atividades permanentes do dia a dia escolar. Aborda também o papel dos projetos didáticos. O principal objetivo desse capítulo é mostrar ao professor alfabetizador quais tipos de atividades podem ser desenvolvidas para que o aluno possa se tornar um leitor autônomo. Traz, portanto, um conjunto de orientações e discussões que contribuem para a elaboração de sequências de atividades diferenciadas.

Por fim, na quarta parte, “Estudar para formar: sugestões de leituras para o professor da EJA”, há uma lista de obras sobre leitura que podem interessar o professor alfabetizador.

O Projeto Floresta faz a diferença

O Projeto Floresta aborda a relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza, especialmente na região de Rondônia, um dos nove estados brasileiros nos quais se espalha

a floresta Amazônica. O futuro do planeta — e, em menor escala, o de todos os brasileiros — depende em grande medida da compreensão das relações entre ambiente e sociedade e da busca de novos modos de vida que os preservem.

As propostas do projeto visam tematizar a problemática do desmatamento e suas consequências, bem como demonstrar que há ações voltadas à conscientização deste problema e à busca de alternativas das quais todos podem participar, especialmente os estudantes do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena (RO).

Apesar de abarcar práticas de produção de textos orais e escritos e fomentar a análise sobre a modalidade escrita da língua, o principal objeto de ensino focalizado pelo projeto diz respeito à leitura e à compreensão. O ato de ler torna-se significativo quando ancorado em propostas que permitem apreender novos conhecimentos e novas informações, que se articulam a rede de saberes que os estudantes trazem. Além disso, esperamos que os estudantes participem de diferentes práticas de leituras que implicam diversas finalidades, textos, comportamentos, estratégias, recursos e formas de ação. Os vários gêneros do discurso aqui selecionados, bem como as práticas de leitura a eles relacionadas, abordam o tema central deste projeto, servindo para que os estudantes reflitam sobre questões relacionadas a sua comunidade e ao estado onde vivem.

A seleção do tema *Meio Ambiente* foi feita a partir do interesse da equipe de educadores e estudantes do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena, com os quais mantivemos contato antes da elaboração do material. A partir daí, realizamos uma pesquisa sobre as problemáticas que afetam a Amazônia brasileira e, em especial, aquelas que atingem a região onde o Centro se localiza. Para além dos textos, que visam informar e agregar novos conhecimentos sobre o meio ambiente, organizamos uma coletânea que abrange gêneros literários, jornalísticos e artísticos, alguns multimodais,¹ como vídeos, e mapas, entre outros. A riqueza do tema permitiu a seleção de variados gêneros de discurso.

A variedade de gêneros e as práticas de leitura que esperamos que os estudantes vivenciem visam não só a aprendizagem da leitura, mas também a ampliação de repertórios e do patrimônio de saberes que esses estudantes construíram em suas trajetórias de vida. Também permitem o desenvolvimento de disposições favoráveis e de capacidades que envolvem o ato de ler, a formação leitora e a possibilidade de tirar proveito de bens da cultura escrita.

Além da leitura, elaboramos ainda propostas que implicam falar, escutar e escrever, e o estudo de conteúdos de outras áreas do conhecimento como Geografia, História, Sociologia, Biologia e Meio Ambiente. A fim de engajá-los em uma ação social, tomamos a campanha Floresta faz a diferença como fio condutor do projeto. Nossa intenção é mostrar aos estudantes que a organização da sociedade em torno de uma problemática pode levar à mudança de questões que nos afetam. A campanha foi criada em 7 de junho de 2011, pelo Comitê Brasil em Defesa das Florestas e do Desenvolvimento Sustentável, reunindo 200 organizações da sociedade civil brasileira que se opunham ao código de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, e visava

¹ São gêneros que reúnem múltiplas linguagens, além da verbal, para tratar do tema e produzir sentidos. Exemplos disso são os vídeos e hipertextos, entre outros.

influenciar a população, os políticos e a presidenta Dilma Rousseff a rever e vetar o Código Florestal Brasileiro (PCL 30/2011).

O produto final do projeto, de caráter social, implicou a mobilização dos estudantes em torno de uma campanha educativa local para disseminar as noções e conhecimentos que adquiriram sobre a conservação do planeta e da floresta Amazônica e sobre as consequências do desmatamento para as populações que vivem no estado de Rondônia e, em especial, em Vilhena. Os estudantes criaram cartazes e organizaram uma exposição para a comunidade. Na abertura da exposição, sugerimos que planejassem performances artísticas, que declamassem poemas e cantassem músicas que aprenderam durante o projeto.

O audiovisual

O audiovisual *Práticas de Leitura e Formação de Leitores* documenta o desenvolvimento e aplicação do Projeto Didático Floresta faz a diferença, pelo Centro Educacional Sesc Ler Vilhena, Rondônia, em setembro de 2012. A aplicação desta proposta, durante uma semana de aula, teve como objetivo fornecer exemplos e modelos de situações didáticas voltadas ao ensino da leitura e compreensão e à ampliação do repertório dos estudantes em práticas de leitura. Nossa intenção foi a de indicar caminhos para articular ambos os processos às motivações, aos interesses e às necessidades de aprendizagem de pessoas que buscam se escolarizar tardiamente.

A singularidade e o conjunto de experiências vivenciadas por estudantes jovens e adultos e da professora durante a aplicação desse Projeto encontra-se organizado em quatro episódios. Os episódios são apresentados por Claudia Lemos Vóvio, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e as cenas e situações de aprendizagem são comentadas pela coordenadora e professora do Centro do Sesc Ler de Vilhena (RO), Ariadne Colatto Vianna e Fabiana de Cássia Gonçalves, respectivamente, e por uma especialista convidada, Roxane Rojo, professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Também contamos com depoimentos dos estudantes desse Centro sobre o processo de escolarização e o aprendizado da leitura.

O primeiro episódio, “Projetos didáticos: ler para mobilização”, retrata o momento inicial do desenvolvimento do Projeto Floresta faz a diferença. As cenas apresentam o modo como os estudantes são sensibilizados sobre o tema do projeto e convidados a se mobilizarem para o percurso a ser trilhado por todos. É a partir da leitura de vídeos de duas campanhas educativas e da reflexão sobre a temática focalizada por esses audiovisuais que são convidados a conhecer os problemas ambientais do local onde vivem e a produzir uma campanha educativa em torno da preservação do meio ambiente. Nas cenas, assistimos a mediação feita pela professora para conduzir essa leitura e reflexão, por meio de estratégias diversificadas e criativas.

O segundo episódio, “Práticas de leitura literária: ler para fruição”, tem como foco situações didáticas nas quais os gêneros literários são fundamentais na interação entre estudantes e a professora. A professora coloca-se como mediadora entre textos e leitores, conduzindo-os na

experimentação de estratégias de leitura, na atribuição de sentidos aos textos compartilhados e na apreciação estética desses discursos, que implica afetos e imaginação.

Por sua vez, no episódio três, “Práticas de leitura de estudo: ler para aprender”, o foco recai sobre sequências de atividades em torno de gêneros variados (notícias, texto didático-expositivo, charges, mapas, gráficos e tabelas) diretamente relacionadas ao tema do projeto e que propiciam a descoberta de informações e conhecimentos. Os estudantes são convidados a experimentarem estratégias que colaboram para a apropriação de novos conhecimentos e a reflexão sobre problemas que afetam o local onde vivem e todo o país.

Por fim, no quarto episódio, “Práticas de leitura e produção textual: ler para escrever”, assistimos a finalização do projeto e de seu produto: os cartazes para campanha educativa elaborada pelos estudantes. Nas cenas iniciais, vemos os estudantes desafiados a estudar o gênero cartaz e a apreender sua função social, o esquema textual que lhe é típico, os efeitos de sentido advindos de recursos da linguagem verbal e não verbal, entre outros aspectos. Na sequência, são conduzidos a planejar, produzir, monitorar e revisar seus próprios textos. Por fim, assistimos a apreciação coletiva dos cartazes pelos estudantes e professora e a satisfação de todos diante do produto final.

Recomendações

Este é um conjunto de materiais de estudo com potencial de subsidiar reuniões de formação docente e de planejamento entre professores e demais profissionais da EJA. Recomendamos que, sempre que possível, sua utilização seja feita por grupos que atuem em uma mesma instituição, centro ou escola, e que haja um responsável pelo planejamento e coordenação dos encontros. Assim, o uso e o estudo desses materiais tornam-se ricas oportunidades de formação contínua para os professores, de experimentação de práticas pedagógicas e de reflexão coletiva sobre tais experiências.

Nesse sentido, a equipe de gestão de escolas, de programas ou de projetos de EJA (coordenação pedagógica, orientação, direção, equipes técnicas, entre outros) tem papel fundamental: o de planejar e propiciar reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão e à proposição coletiva de práticas pedagógicas. Essa equipe responsabiliza-se pela formação docente, anima e colabora para que os professores possam planejar, estudar, pesquisar, propor, desenvolver e avaliar projetos, atividades e aprendizagens realizadas pelos estudantes, de maneira democrática e colaborativa.

Como sugestão para os responsáveis pela formação docente, indicamos alguns procedimentos importantes, que podem ser realizados antes de se engajar os professores em qualquer proposta de formação:

- Levantar com os professores e demais integrantes dúvidas, interesses e necessidades relativas ao tema deste caderno: o ensino da leitura e a formação como leitor.

- Conhecer e apropriar-se dos conteúdos deste caderno, vídeo e projeto didático antes de promover reuniões ou elaborar propostas de formação.
- Prever um número de reuniões adequado tanto para o levantamento feito junto ao grupo como para os temas e assuntos tratados em cada capítulo do caderno, episódio de vídeo e proposta do projeto.
- Estabelecer coletivamente metas a serem atingidas por todos durante o estudo deste conjunto, organizando pautas e objetivos para cada reunião ou encontro de formação.
- Prever materiais, espaço adequado e recursos necessários para que as reuniões de formação ocorram e para que todos tenham acesso aos cadernos, vídeos e projetos, bem como aos materiais complementares que se façam necessários.
- Organizar e disponibilizar livros, artigos e materiais didáticos para pesquisa e aprofundamento de estudo dos professores.
- Estabelecer coletivamente uma rotina de estudo, troca e reflexão, na qual todos possam expor seus conhecimentos, dúvidas, práticas exitosas desenvolvidas, respeitando a individualidade e o processo de formação profissional de todos os envolvidos.
- Estabelecer colaborativamente um contrato de estudo e reflexão com o grupo, compartilhando tarefas e responsabilidades e potencializando as qualidades e vivências de cada integrante do grupo.

Como qualquer material de estudo, este conjunto demanda algumas ações importantes que, mesmo em situações de trabalho coletivo, precisam ser realizadas por cada integrante.

É fundamental que as leituras indicadas para cada reunião sejam feitas por todos e que cada um tenha registros de suas descobertas, questões, comentários e destaques. Estas são matérias-primas para que, em grupo, todos possam avançar, ampliar repertórios, aprimorar-se como profissionais, trocando conhecimentos e compreensões.

Dicas para o estudo individual

Tenha em mãos materiais para estudo: um caderno; um processador de texto (em notebook, *tablet* ou computador); fichas ou folhas avulsas para tomar notas, produzir esquemas e resumos; canetas marcadoras ou lápis para destacar partes consideradas importantes ou para anotar dúvidas; um dicionário.

Antes de ler, conheça o conjunto de materiais e cada elemento que o compõe. Descubra as razões de sua produção, conheça os autores e leia a apresentação, consulte o sumário, identificando a maneira como o conjunto está organizado, seus temas e materiais. Folheie o material e veja sua configuração, identificando títulos, seções e assuntos tratados. Observe as ilustrações e reflita sobre as informações que cada um desses elementos comporta sobre o texto. Depois desse reconhecimento inicial, delimite o que você espera aprender, estudando este caderno, assistindo ao vídeo e conhecendo o projeto didático que o acompanha. Anote o que você já sabe sobre os temas e assuntos tratados e o que espera conhecer a partir do estudo em grupo.

Durante a leitura, tome notas sobre os temas e assuntos tratados, por meio de esquemas ou de outras formas que ajudem a retomar o que foi lido. Se encontrar partes

importantes, marque-as ou copie-as para retomá-las em outro momento, com seus colegas ou com algum interlocutor. Se não conseguiu inferir significados de palavras a partir do contexto em que aparecem, recorra ao dicionário, pergunte a pessoas que dominam o assunto, pesquise nos materiais relacionados ao término de cada caderno.

Depois da leitura, produza sínteses, resumos ou fichamentos das partes ou capítulos lidos. Sintetizar, nesse contexto, quer dizer sumarizar, resumir, economizar palavras para chegar à parte central de um determinado assunto. Quando fazemos isso, ou seja, quando não nos perdemos em rodeios e explicações, estamos realizando uma síntese. É preciso lembrar que não basta repetir o que foi dito “com menos palavras”, até porque cada vez que sintetizamos ou resumimos, construímos um novo texto; trata-se, sim, de expor a essência de determinado assunto, parte, capítulo ou obra, de buscar extrair aquilo que de mais importante o texto comunica. Portanto, a realização de uma síntese pressupõe também a capacidade de refletir sobre o texto na íntegra. Uma sugestão para realizá-la é fazer uma primeira leitura do texto, destacando ideias ou palavras-chave de cada parágrafo. Depois, a partir de uma segunda leitura e com os destaques anotados, criar uma síntese de até um parágrafo para cada parte, para as partes principais e mais importantes, seção ou trecho estudado.

Sumário

Introdução	14
1. Leitura e compreensão	19
1.1 Ler o mundo, ler a palavra, retornar ao mundo	22
1.2 Práticas de leitura na educação escolar	25
1.3 Expectativas de aprendizagem de leitura na alfabetização e EJA	27
2. Orientações didáticas e reflexões	31
2.1 Saberes e expectativas do estudante jovem e adulto	32
2.2 O papel do professor	35
2.2.1 A seleção de acervos	39
2.2.2 Estratégias de leitura	41
2.3 Leitura oral e silenciosa: ritmo de leitura	47
2.4 Leitura literária	48
2.5 Leitura de estudo	51
3. Algumas modalidades de organização do ensino para formar leitores	55
3.1 Atividades permanentes para formar leitores	56
3.2 Projetos didáticos	56
3.3 Sequências de atividades	58
3.4 Atividades de sistematização	60
4. Estudar para formar: sugestões de leituras	61
Referências	66

Introdução

Na atualidade, somos confrontados com inúmeras situações que demandam compreensão de informações escritas. Vivemos em uma sociedade cada vez mais dependente da escrita, com formas e usos cada dia mais sofisticados. Desse modo, não saber ler ou não conhecer como os textos escritos funcionam nas mais diversas situações é um fator que pode dificultar a participação social, o compartilhamento de práticas sociais valorizadas, a vivência de elementos culturais entre outras atividades.

É comum lermos — em notícias, reportagens e artigos científicos — sobre a situação de crise da leitura no Brasil. Há pesquisas nacionais que indicam que o brasileiro não lê ou lê pouco ou ainda tira pouco proveito de suas leituras. A pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*² identificou que o brasileiro lê,³ em média, apenas quatro livros por ano (inteiro ou em partes), e que, devido à frequência com que se lê, somente 50% da população pode ser considerada leitora (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Ainda segundo os dados levantados por essa pesquisa, o segmento que mais lê são os adolescentes com idades entre 11 e 13 anos: 6,9 livros por ano, provavelmente porque grande parte deles encontra-se em processo de escolarização. Em agrupamentos etários sucessivos esse número tende a cair, especialmente entre adultos com mais de 40 anos, alcançando patamares de até 1,1 livro para pessoas com 70 anos ou mais. Já a pesquisa *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*⁴ (Inaf) atesta que apenas 26% dos brasileiros jovens e adultos, com escolaridade de longa duração, desenvolveram capacidades que lhes permitem a apropriação de textos escritos com autonomia (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011). Essas informações, somadas aos maus resultados de estudantes atestados em avaliações sistêmicas da educação básica⁵ e às taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional juvenil e adulto, revelam-nos o grave quadro de desigualdade na distribuição de oportunidades para usufruir de bens culturais relativos à cultura escrita.

2 A pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil* é de iniciativa do Instituto Pró-livro e teve três edições até 2012. Tem como objetivo identificar os hábitos de leitura dos brasileiros, fornecendo informações para o planejamento do mercado editorial e para o fomento de políticas públicas. É patrocinada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), pela Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) e pela Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA). Seus resultados podem ser acessados no site do Instituto Pró-livro (<http://www.prolivro.org.br/>).

3 A pesquisa abrange uma amostra representativa da população brasileira e o dado refere-se à população com cinco anos ou mais.

4 O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, na qual se avalia o desempenho em testes de leitura e matemática aplicada de uma amostra dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos, que estão ou não estudando, residentes em áreas rurais ou urbanas, em todas as regiões do Brasil. Para ter acesso aos resultados do Inaf consulte o site do IPM (<http://www.ipm.org.br/>), que dispõe de relatórios anuais.

5 Cf. INEP (2005).

PARA SABER MAIS

Segundo os dados da **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)** realizada pelo IBGE, em 2011, a taxa de analfabetismo nacional caiu, especialmente entre crianças e adolescentes, mas ainda temos 9,1% da população com 18 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Da população jovem e adulta, 20,4% têm até 4 anos de estudo e são

considerados analfabetos funcionais, já que o que sabem sobre a linguagem escrita não lhes permite realizar demandas cotidianas nas quais as habilidades de ler e escrever são necessárias. A média de anos de estudo do brasileiro é de 7,7 anos para indivíduos com 15 anos ou mais, tempo insuficiente para completar o Ensino Fundamental.

Na mesma medida em que se tornar usuário autônomo e reflexivo da linguagem escrita é uma meta desejada para todos, o cenário educacional brasileiro nos mostra que alcançá-la é algo ainda distante para milhões de jovens e adultos que não puderam se escolarizar ou que passaram pela escola sem desenvolver as capacidades e os conhecimentos necessários para praticarem a leitura e a escrita. Como indica Dionísio (2000, p. 35), “ler é sempre participar de um ato social e, por isso, a incapacidade de ler constitui um fator de exclusão social, [...] por um lado, estamos impedidos de participar nesse ato social e, por outro, não podemos aceder a outros modos de ver o mundo”.

Sendo a escola a principal instituição social responsável pela democratização de oportunidades para a formação leitora, temos pelos menos dois grandes desafios. O primeiro deles consiste em ensinar a ler e dar continuidade ao aprendizado da leitura em todas as etapas da escolarização, concebendo a leitura como objeto de ensino não só do período de alfabetização, mas por toda a vida escolar e extraescolar. O segundo, diz respeito à ampliação de repertórios dos estudantes em práticas de leitura, ao acesso a acervos variados e de qualidade e à formação de leitores.

Disponibilidade e acesso

É importante termos em mente a diferença entre ter à disposição produções culturais escritas e poder acessá-las, como bem nos aponta a pesquisadora Judith Kalman (2004). Trata-se de duas dimensões distintas quando pensamos práticas de leitura e que, diante da realidade social, nem sempre estão interligadas. Disponibilizar produções culturais organizadas em acervos não implica necessariamente que as pessoas possam usufruir dos diversos materiais que neles se encontram. Um exemplo disso são os livros distribuídos gratuitamente às escolas públicas, a partir do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Trata-se de uma política de disponibilizar acervos. Mas tê-los simplesmente na escola, nem sempre gera automaticamente seu uso, seja por professores, seja pelos estudantes. Muitas vezes, estão armazenados em armários, salas de leitura ou até nas caixas sem que sejam manuseados e lidos. Já o acesso implica a mediação daquele mais experiente da cultura que age no sentido de promover o diálogo entre leitor e texto, de formar leitores. É esse sujeito, na figura do professor, da bibliotecária, do amigo ou do familiar, que se interpõe para que se acessem os textos. Implica também apropriação: poder usufruir e tirar proveito das leituras e dos textos. Políticas de formação de leitores devem prever estas duas dimensões de modo interdependente e indissociável.

Consoantes com esse enfoque, os programas e currículos de alfabetização e da EJA devem promover experiências que abarquem um conjunto amplo de capacidades experiências com a leitura. Concordamos com Rojo (2012, p. 22) que cabe à educação escolar propiciar “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade”.

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto das práticas de uso da linguagem escrita em uma dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, na medida em que se amplia a participação em práticas nas quais a linguagem escrita encontra-se presente. Tais práticas que envolvem o texto escrito são designadas como **práticas de letramento**. Se pararmos para refletir sobre o que as pessoas fazem com essa modalidade da língua, concluiremos que diferentes sociedades e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, isto é, usam a escrita de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes, valores e necessidades. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas às identidades e à consciência daqueles que as realizam; uma mudança nessas práticas resulta em mudanças identitárias, porque correspondem a transformações nas formas de interação e nos modelos de ação no mundo (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; VÓVIO, 2007).

As práticas de letramento acontecem em diversos “eventos de letramento” dos quais participamos no dia a dia. **Eventos de letramento** é uma expressão que designa qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações sociais dos participantes e de seus processos interpretativos. São episódios observáveis que derivam de práticas e são formatados por elas, daí sua estrita relação com o contexto social. Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos de letramento que neles circulam (BARTON; HAMILTON, IVANIC, 2000).

A **alfabetização** é um processo no qual se dá a apropriação do sistema alfabético e escrita e se introduz a aprendizagem da leitura e da produção de textos escritos. Trata-se de uma condição fundamental para usar com autonomia e de maneira efetiva a escrita nas mais variadas situações, implicando aprendizagens precisas, relativas ao modo como esse sistema se estrutura e funciona.

Quando se pensa no papel da escola, na atualidade, diante da formação de novos leitores, observa-se a complexificação da atribuição educativa de professores. Ser leitor proficiente e crítico implica ampliar continuamente o repertório de práticas de leitura, desempenhar papéis variados em situações em que ler seja necessário para interagir, mobilizar competências e capacidades que possibilitem manipular os textos e compreender como funcionam em contextos específicos, construir sentidos, por meio de relações com experiências pessoais e do conhecimento sobre outros discursos que se postam no jogo social, e usá-los, reconhecendo sua função social e compreendendo como esta função afeta a estrutura dos textos, seus modos de produção e circulação e a organização dos elementos que o constituem (DIONÍSIO, 2000; KLEIMAN, 2001).

Programas filiados a essa perspectiva prestam-se à ampliação de repertórios, à tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita em nossa sociedade e, com isso, promovem aprendizagens muito mais complexas do que as de decodificar o texto escrito, possibilitando aos estudantes continuarem aprendendo ao longo de toda a vida. Como essa ação envolve escolhas entre práticas de leitura e acervos da cultura escrita, advogamos a favor de uma seleção que leve em conta tanto os ciclos de vida e os interesses de pessoas jovens e adultas quanto o valor social

e a necessidade de aprenderem a ler e participar de práticas que colaboram para formar sujeitos reflexivos, críticos e conscientes de seus papéis e da realidade que os cerca.

Como propõe Young (2007), a escolarização deveria oferecer aos estudantes a oportunidade de adquirirem “conhecimentos poderosos”, aqueles aos quais dificilmente se tem acesso e que se relacionam à meta de democratização de oportunidades para usufruir as diferentes produções culturais escritas e às expectativas de emancipação. Essas expectativas correspondem à formação de um leitor que reconheça a si próprio e aos outros, seu lugar na sociedade, as tensões e disputas que constituem as relações sociais, bem como as relações de poder que envolvem a linguagem escrita, como o acesso à leitura e à compreensão e à apropriação dos textos.

Neste sentido, os processos de aprendizagem, desde a alfabetização, deveriam focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que a escola e a alfabetização tradicionalmente se ocuparam. Aprender a ler e a praticar a leitura, nessa perspectiva, podem contribuir para que as pessoas transitem com familiaridade entre práticas culturais diversas e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação. Conceber a leitura dessa maneira acarreta uma série de consequências para o desenho de políticas educacionais e para a organização de programas educativos. Aponta para a necessidade da conexão destes com práticas sociais — em especial com aquelas que se mostram relevantes e emancipatórias para os estudantes (TORRES, 2000). Neste caderno, pretendemos colaborar para que equipes de gestão e docentes possam assumir com rigor e flexibilidade essa complexa atribuição frente ao direito dos povos de aprender a ler, atuando reflexivamente sobre o próprio fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2004).

1. Leitura e compreensão



Observando um leitor diante de um texto, podemos nos deixar levar pela ideia de que ele estabelece uma relação silenciosa e solitária com o que se coloca diante de seus olhos. No entanto, se pudéssemos radiografar todas as ações e operações mentais que se processam quando o leitor aborda um material escrito, concluiríamos que ler é um processo ativo de interação entre o leitor, o texto e o autor. O ato de ler envolve um sujeito ativo que não apenas decodifica, juntando letras, sílabas e palavras, mas busca compreender e reage ao que está escrito, a partir de seus propósitos e apreciações de mundo. Segundo Jouve (2002, p. 22), “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado”.



Ler não é simplesmente captar a ideia do autor: atribuir sentidos a um texto não demanda um sujeito passivo, que se deixa levar pelas intenções e argumentos daquele que o produziu. Os sentidos também não emanam apenas do texto, uma vez que nem tudo está dito de forma explícita e, portanto, não se trata da mera decodificação, reconhecimento e reprodução das palavras do autor. Como nos propõem Koch e Elias (2007, p. 10), os leitores são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto”. Concebemos a leitura, nesta perspectiva, como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos.

Em uma perspectiva discursiva como a proposta por Bakhtin (1992), nesse processo, o leitor atribui sentidos, reconstruindo os caminhos do texto e as intenções do autor, a partir de um diálogo incessante com o material em foco, com outros textos já lidos e ouvidos que se relacionam de algum modo com aquela leitura, com o autor e com todas as vozes de outros atores sociais que o texto carrega e também com aquelas que traz em sua bagagem de experiência com práticas sociais de uso da escrita. Ler implica, portanto, responder ativamente às palavras de outro(s) como nos propõe a perspectiva bakhtiniana, — palavras que se dirigem ao leitor,

estabelecendo novas organizações nas redes de conhecimento e informação que se constroem nos mais diversos âmbitos de convivência e socialização.

Segundo Batista (2011), os sentidos atribuídos a um texto resultam de uma atividade cognitiva que demanda pelo menos três conjunto de saberes:

- a. **Conhecimentos** que determinam como se dará a interação entre o texto e o leitor, desde aqueles relativos ao modo como se estrutura e funciona o sistema de escrita do português no Brasil, passando por aqueles advindos da participação em práticas de leitura e da familiaridade com bens da cultura escrita, até conhecimentos sobre os gêneros textuais, os temas e os assuntos tratados que precisam ser ativados para se tirar proveito das leituras.
- b. **Habilidades de fluência** em leitura, que permitem processar com rapidez e adequação aquilo que se coloca diante dos olhos do leitor.
- c. **Estratégias e capacidades** de compreensão leitora, que tornam possível alcançar os propósitos que guiam o leitor ao abordar o texto e construir sentidos.

No entanto, há outros elementos envolvidos no ato de ler. Aprender a ler supõe a participação em eventos mediados por sujeitos mais experientes na cultura escrita, que apoiam os leitores, assistindo-os. Aos poucos, vão transferindo aos leitores ações que estes antes não podiam realizar sozinhos e que lhes permitem compreender o que leram. Ensinar e aprender a ler implica familiarizar-se com diversas práticas e estratégias de leitura e com suas funções; experimentar o ato de ler em situações diversificadas; buscar propósitos variados de leitura e interagir com diversos textos, autores e também com outros leitores; conhecer e utilizar os gêneros do discurso e saber como são produzidos; conhecer onde circulam e suas formas de recepção; adquirir e ativar conhecimentos e utilizá-los para ler, compreender e desenvolver habilidades para agir em situações nas quais ler é necessário.

No ato de ler, portanto, estão envolvidos diversos saberes que precisam ser adquiridos durante o processo de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, aprender a ler não se esgota em uma etapa ou no momento em que pessoas jovens e adultas se alfabetizam. Como afirma Chartier (2007, p. 71), “nunca se termina de aprender a ler”; ao longo da vida, haverá inúmeras oportunidades para a ampliação de repertórios, a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades por meio de práticas de leitura com as quais não se está familiarizado.

PARA SABER MAIS

Gêneros do discurso

Em nossas interações sociais, sempre produzimos textos orais, escritos e aqueles que envolvem múltiplas linguagens. Esses textos são sempre exemplares dos diversos gêneros textuais que existem e circulam em nosso tempo e sociedade. Os gêneros funcionam como fôrmas para aquilo que temos a dizer. Por isso, nas mais diversas circunstâncias, adotamos padrões de como dizer algo de acordo com os parâmetros que a situação impõe aos que dela participam. Esses parâmetros podem ser assim enumerados: o tema ou assunto (o que dizer); a intenção ou finalidade daquele que diz (para que dizer); o público (para quem dizer); o contexto em que se produz e circula o texto; a forma de composição do texto (como organizar o dizer); o estilo do texto, como, por exemplo, o registro (mais formal ou informal) (como

dizer); entre outros. São esses elementos que entram em jogo na produção dos textos em gêneros orais, da fala e da performance que a integra (são as formas de dizer constituídas pela língua oral separada ou ligada a outras modalidades). São exemplos desses textos tanto uma conversa cotidiana quanto um telejornal (gêneros orais). Enquanto os textos em gêneros escritos são aqueles constituídos por meio da língua escrita (sozinha ou associada a outras modalidades). São exemplos desses gêneros tanto uma carta pessoal quanto uma notícia de jornal impresso ou um romance. Há ainda aqueles em que linguagens não verbais têm papel central. Textos que se constituem a partir de imagens fixas ou em movimento, sons, que também colaboram para a produção de sentidos pelos leitores e cujos gêneros são denominados “multimodais” como, por exemplo, os mapas, os infográficos e os vídeos.

No processo de escolarização, os professores são considerados mediadores fundamentais: quanto menor o grau de autonomia na leitura de seus alunos, mais complexas são suas atribuições como modelo de leitor que guia o aprendizado — lendo e explorando em voz alta, orientando a compreensão dos textos e planejando os modos de ler e de acessar os significados, as intenções e as finalidades dos textos. Nas palavras de Batista (2011, p. 24), “é também importante que ele [o professor] — como modelo de leitor que é — mostre, aos leitores em formação, estratégias que podem ser usadas para a construção desse conhecimento, pela leitura de outros textos, pela discussão com outros leitores, pela reflexão e pela crítica”.

1.1 Ler o mundo, ler a palavra, retornar ao mundo

A necessidade de “ler” é uma experiência vivida inúmeras vezes por estudantes jovens e adultos: quer quando andam nas ruas — vendo *outdoors*, placas de ônibus, revistas e jornais expostos etc. —, quer quando precisam preencher uma ficha de emprego, entender manuais de instruções, interagir com meios digitais e ler cartas, contas, propagandas que chegam a seus domicílios. Todos, de algum modo, já se defrontaram com o desejo e a dificuldade de decifrar sinais gráficos. Desse modo, bem antes de entrarem para a escola, já tiveram algum

contato com os usos, as regularidades e os padrões da língua escrita: muitos conseguem reconhecer a diferença entre letras e números, alguns identificam o nome de algumas letras, reconhecem uma palavra ou o próprio nome. Sabem, assim, para que e em que momentos a escrita é utilizada. Entretanto, como tais conhecimentos não são suficientes para a leitura, a língua escrita continua a ser, para eles, um enigma a ser desvendado. Daí a necessidade de um processo intencional e sistemático de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e da leitura, para que se

adquirir familiaridade com diversas práticas de uso da linguagem escrita e com o modo como os gêneros do discurso funcionam em determinadas situações.

Mas será que lemos somente letras? Basta decodificar para entender o que o texto quer nos dizer? Afinal, o que é ler?

Ler é compreender. Podemos ler uma expressão facial, uma paisagem, uma cena, uma obra de arte abstrata, uma canção. Ler é atribuir sentido. Sendo assim, um dos aspectos iniciais a serem retomados com os estudantes é que, embora ainda não dominem completamente a “leitura da palavra escrita”, há muitas outras leituras que realizam. A leitura de mundo, como tão bem nos ensinou Paulo Freire, antecede a leitura da palavra. Precisamos mostrar que é possível ler mesmo quando ainda não se sabe decodificar a escrita. Nesse processo, dependemos em grande medida dos conhecimentos que podemos ativar para realizar a leitura e tirar proveito das situações que deles decorrem, para que alcancemos os objetivos traçados ao abordar um texto.

Os conhecimentos que mobilizamos na leitura são de várias ordens. Alguns dizem respeito ao mundo, a um acervo mental no qual estão inscritos informações, conceitos e noções, por exemplo — todos acionados de acordo com os propósitos estabelecidos para ler e a partir de estratégias que permitam tirar o máximo proveito da leitura e dos textos. Esses conhecimentos do mundo são necessários para se compreender o tratamento dado a um assunto, problema ou tema, e estão em constante reorganização à medida que novas aprendizagens vão ocorrendo.

Outra parcela de conhecimentos provém da

nossa experiência no universo letrado, da nossa participação em situações em que a leitura se faz necessária para agir, e dos papéis que podemos desempenhar nessas situações — por exemplo, ouvintes de textos escritos, leitores competentes e autônomos, leitores que necessitam da mediação de um sujeito mais experiente. Essas experiências com leitores, autores e textos permitem-nos conhecer as funções que a leitura pode adquirir nas mais variadas circunstâncias, os gestos e os comportamentos de leitores, os artefatos necessários para ler, os valores que são atribuídos à leitura e a certos gêneros do discurso, os suportes nos quais os textos circulam etc. Assim, um leitor que conhece como a leitura funciona em uma cerimônia religiosa, os textos lidos e comentados e os papéis que os participantes podem assumir, saberá tomar parte nesses eventos religiosos e realizar variadas ações, consciente dos modos de ação pertinentes àquela situação.

O ato de ler também abarca conhecimentos sobre o modo como os textos foram produzidos, sobre quem os produziu e em que contexto, como se tornaram públicos, em que veículos ou suportes são divulgados, como chegam até nós. Todo texto, além de um tema, apresenta elementos formais que seu autor escolheu para atingir uma finalidade específica e para dialogar com os leitores previstos pelo autor. Em uma narrativa, por exemplo, há sempre um protagonista, de quem esperamos algo; há também espaço, tempo, narrador, conflito etc. Em uma notícia ou reportagem jornalística, há sempre informações sobre onde, quando, como, por que, com quem um fato acontece. É essencial conhecer como os gêneros do discurso

funcionam e o modo como se organizam. Em outras palavras, é preciso garantir um repertório mínimo de textos e, a partir de seu estudo e análise, identificar como se organizam e se compõem, observar sua forma, seu estilo, a seleção e a ordem das palavras, o ritmo, enfim, todo o cuidado que o autor empreendeu para elaborá-lo e os efeitos de sentido que decorrem dessas escolhas. Nada ali é casual. Inversamente, sem tal repertório, é difícil preparar-se para a tarefa de ler e abordar um texto, pois é fundamental iniciar a leitura sabendo previamente o que se tem em mãos. Esses conhecimentos são importantes para que o leitor estabeleça modos de acessar a palavra escrita. Por exemplo, se quiser acessar uma notícia ou localizar uma informação específica em um jornal, precisa conhecer como esse suporte se organiza, distinguir os variados gêneros que o compõem (notícias, entrevistas, reportagens, anúncios, resenhas etc.), identificá-lo por sua configuração e buscar referências nos recursos verbais e não

verbais que o compõem. Ou, no caso de uma consulta ao dicionário, é preciso que o leitor saiba que deve utilizar a ordem alfabética para encontrar verbetes, deve conhecer o modo como se apresentam (em colunas e um abaixo do outro), e as informações que constam no cabeçalho, delimitando as palavras que constam em cada página, entre outros elementos.

Ler não é somente decodificar. Entretanto, para que a leitura ocorra sem esforço e permita ao estudante tirar algum proveito, faz-se necessária forte interiorização das correspondências entre fonemas (os sons) e grafemas (as letras) no funcionamento do sistema de escrita alfabético (BATISTA, 2011). Acionamos ainda conhecimentos linguísticos de outra ordem — por exemplo, vocabulário, conhecimentos da sintaxe, dos diferentes gêneros e seus estilos, e de outras modalidades de linguagem (oral, visual, sonora etc.).

Leitura e fluência

A capacidade de ler com fluência — em voz alta ou silenciosamente — relaciona-se diretamente com a possibilidade do leitor satisfazer seus propósitos ao ler e tirar proveito de suas leituras. Trata-se de processar com rapidez e adequação aquilo que se coloca diante de seus olhos. Concorrem para o desenvolvimento desta capacidade a ampliação do conhecimento linguístico dos estudantes, o domínio progressivo do sistema de escrita alfabético, a ampliação de vocabulário, a familiaridade com a sintaxe dos textos escritos, bem como com os conhecimentos de mundo necessários para abordar um texto, que fazem com que possamos ler mais rapidamente porções maiores do texto, a cada olhar. Batista (2011) defende, apoiado em vários estudos sobre a leitura, que é necessário o ensino intencional da fluência. O autor aponta que a fluência depende também da precisão no processo de decodificação, isto é, é preciso ler com rapidez as palavras durante a leitura. O automatismo e velocidade advêm do reconhecimento de forma automática das palavras do texto e a expressividade está intimamente relacionada à interpretação. Para desenvolver tais habilidades é preciso que a leitura oral de textos, planejada com o objetivo de ler em público e monitorada pelos professores e colegas, ocorra com frequência durante o Ensino Fundamental.

PARA REFLETIR

Nessa bagagem de conhecimentos, também constam saberes relacionados ao valor atribuído à leitura e a certos objetos impressos, tidos como fundamentais na formação cultural, entre eles, os livros, os jornais e as revistas. Em vista do valor social da leitura e da escrita em uma sociedade letrada como a nossa, os estudantes vêm para a escola trazendo uma imagem de si muitas vezes inferiorizada: “não sei”, “não posso”, “não conheço”, “não entra em minha cabeça” são expressões correntes

expressas por pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas. Se recuperarmos os saberes de leitura do mundo que já possuem, vamos, ao mesmo tempo em que os instrumentalizamos para a leitura das letras, auxiliá-los a construir uma imagem de si mais positiva: embora ainda não possam “ler” em um sentido estrito, são capazes de ler o mundo e os textos multimodais e podem, inclusive, ser mais hábeis na sua interpretação do que leitores mais proficientes.

1.2 Práticas de leitura na educação escolar

A palavra *texto* vem do latim *textum* e significa *tecido*. O tecido é a trama das palavras, que, organizadas por um escriba, sempre têm alguma intenção: informar, emocionar, fazer pensar, entre outras. A leitura, portanto, envolve não só a decodificação dos sinais gráficos, mas a percepção do sentido, da intenção com que a trama foi construída. Em outras palavras, ler é interpretar e buscar resposta às questões: O que o texto quer dizer? Como me relaciono com ele?

A escola, sem dúvida, é o lugar privilegiado para o estudante aprender a dialogar com textos. É no exercício diário do ato de “dar sentido” ao que vemos que nossa capacidade de ler se aprimora e amplia. Assim, torna-se necessário que um mosaico de práticas variadas de leitura ocorra, com as mais diversas finalidades e com os textos em gêneros do discurso necessários para que essas práticas sejam realizadas.

É fundamental ter em mente que a essência do ato de ler, a compreensão, ultrapassa o nível do reconhecimento ou identificação das palavras escritas. O que normalmente entendemos

como aprender a ler, alcançar fluência na leitura refere-se apenas a um nível do processamento da leitura: o da decodificação. Para alcançar o objeto maior da leitura, é importantíssimo exercitar procedimentos que estimulem e que permitam refletir sobre a realidade e que animem a vontade de entendê-la, criticá-la e transformá-la. Assim, os exercícios que cercam o ato de ler não podem ficar reduzidos a atividades mecânicas e meramente funcionais. Têm de estar **inseridos em um contexto** maior, que contemple a **leitura para estudar, a leitura para agir, a leitura para aprender, a leitura por prazer, a leitura para buscar informações, a leitura para oralizar um texto** a um público, entre tantas possibilidades.

Os textos podem informar, mas também nos colocam em contato com experiências que jamais viveríamos sem eles e possibilitam traduzir sentimentos que nos afligem e não sabemos expressar com clareza. Oferecem, assim, novos conhecimentos e prazer estético. Se o ato de ler envolve uma necessidade objetiva, pragmática, da vida

cotidiana, envolve também a necessidade de ler para sentir prazer, vivenciar outras vidas, compreender outros mundos e subjetividades, participar do mundo da ficção. Desse modo, as práticas de leitura e de escrita não só facilitam as vivências cotidianas e concretas, como também ampliam a compreensão da organização do mundo e de si mesmo, a capacidade de buscar alternativas para intervir e solucionar problemas do grupo social do qual se faz parte e, especialmente, a capacidade de se reconhecer como sujeito que tem direitos e responsabilidades como cidadão.

Isso significa ampliar a familiaridade do estudante com o mundo da escrita, com os diferentes gêneros do discurso, com os vários propósitos da leitura e com as diferentes formas de circulação dos textos, isto é, os diferentes modos pelos quais tais textos aparecem em nosso meio.

Como sabemos, o ato de ler não é uma atividade simples. Exige coordenação de ampla variedade de atividades. Por exemplo, atribuir significado a símbolos escritos (decodificação) e articular a significação das palavras até alcançar a interpretação abrangente do texto, associando-o a outros aspectos extralinguísticos: Onde o texto foi publicado? Quem é o autor? Qual foi sua intenção? Em que época foi escrito? É preciso, ainda, integrar essas muitas aprendizagens com as experiências vividas pelo estudante em seu dia a dia.

Na interação entre leitor e texto existem objetivos que guiam o leitor nos modos de acessar o texto. As práticas de leitura sempre envolvem um senso de finalidade. São os objetivos que condicionam o que ler e como ler em cada situação — se de modo integral (do começo ao fim) ou de maneira seletiva (pulando partes, páginas etc.), com maior ou menor atenção, em mais ou menos tempo, acompanhado ou não de comportamentos e gestos, a existência ou não de objetos que acompanham a leitura, a escolha do ambiente onde ler, entre outros (SOLÉ, 1998).

Segundo Solé (1998), cada ato de leitura implica, portanto, um objetivo que o orienta: as pessoas leem porque procuram algo, para informar-se de um assunto geral, para localizar uma informação pontual como um endereço, para se orientar diante de um procedimento como cozinhar, tomar remédio, fazer funcionar um aparelho. Cada uma dessas finalidades exige do leitor uma postura diferente, um modo de ler específico: ao ler para estudar, por exemplo, é comum o estudante colocar-se em uma mesa, grifar o texto para assinalar determinadas informações, anotar as ideias importantes para recuperá-las mais facilmente adiante. Ao ler para agir, o leitor talvez precise rodear-se de outros materiais e agir imediatamente, como no caso de querer colocar em prática uma receita.

DESAFIANDO O OLHAR

Retome o Projeto Floresta faz a diferença e faça um levantamento dos gêneros do discurso previstos para abordar o tema e o produto final. Observe, ainda, que há finalidades distintas previstas para a leitura de cada um.

Refleta:

Ao planejar propostas de leitura são previstos objetivos diversos para guiar os estudantes nessas tarefas? Se sim, de que modo esses objetivos são compartilhados com eles?

Quais as implicações dos objetivos de leitura no desenhos de propostas e atividades?

Os propósitos que dirigem o leitor tendem a condicionar o emprego das estratégias utilizadas para alcançá-los. As estratégias viabilizam o processamento do texto e são responsáveis por mobilizar os conhecimentos necessários para compreendê-lo. Ao ler, antecipamos o que vamos encontrar no texto. Criamos hipóteses sobre o que se apresentará diante de nossos olhos, reconhecemos palavras sem precisar identificar letras ou sílabas, sabemos como cada frase vai terminar sem precisar ler palavra por palavra, inferimos o desfecho de um texto mesmo antes de terminar a leitura. Quanto mais familiarizados com o mundo da escrita, com os estilos dos textos, com os temas e assuntos tratados, com os diferentes suportes de textos, com o modo como foram produzidos, mais possibilidades teremos de compreender e inferir sobre o que

lemos e, portanto, mais eficaz será a leitura. Maiores serão as chances de o leitor criar hipóteses, antecipar o que pode encontrar no material escrito e inferir as intenções do autor e, portanto, maior será a possibilidade de compreender o que leu.

Em leitores iniciantes, essas estratégias não se encontram prontas para serem utilizadas; elas demandam desenvolvimento e experimentação para que possam ser internalizadas. Muitas das expectativas de aprendizagem de leitura e compreensão previstas neste documento concorrem para que jovens e adultos aprendam a acionar conscientemente tais estratégias, a fim de retirar e relacionar informações e monitorar a própria leitura e compreensão — inicialmente assistidos pelo professor e, depois, internalizando-as e usando-as com autonomia.

1.3 Expectativas de aprendizagem de leitura na alfabetização e EJA

Como não poderia deixar de ser, os objetivos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da leitura são ensinar o estudante a ler e a compreender, de modo a torná-lo apto a refletir criticamente sobre os textos, sobre si e sobre o mundo, em um intenso processo de interação. Isso implica

familiarizá-lo com práticas sociais de leitura e suas diversas funções e usos sociais, fazendo-o experimentar o ato de ler em situações diversificadas da vida social e interagir com os vários textos, autores e outros leitores. Implica também adquirir e ativar saberes, de modo colaborativo

e estratégico, à medida que a atividade desenvolvida vai cobrando ações dos sujeitos na interação, e desenvolver capacidades para agir em situações em que ler é necessário, compreendendo textos/enunciados, produzindo sentidos, relacionando vários conhecimentos.

No que diz respeito à ampliação de repertórios em práticas de leitura e ao conhecimento e valorização da cultura escrita, espera-se que os estudantes jovens e adultos:

- Conheçam, utilizem e valorizem os modos de produção e de circulação da escrita em nossa sociedade.
- Conheçam os variados usos e funções sociais da escrita.
- Conheçam os variados usos e funções da escrita no processo de escolarização.
- Identifiquem e saibam manipular diversos artefatos relativos ao universo da cultura escrita.
- Ampliem seus repertórios de práticas de leitura por meio da participação em situações diversificadas nas quais ler se faz necessário para agir e interagir, e saibam como os gêneros textuais funcionam nessas situações.
- Ampliem seus repertórios de gêneros do discurso, suportes e modos de ler e acessar a linguagem escrita.
- Familiarizem-se com a leitura literária e os modos de acessar e ler os gêneros literários.

Em relação à leitura fluente, elo essencial entre a decodificação e a compreensão, espera-se que os estudantes jovens e adultos:⁶

- Saibam decodificar palavras com precisão.
- Saibam ler reconhecendo globalmente as palavras, desenvolvendo automatismo na leitura de palavras em textos.
- Desenvolvam a leitura oral expressiva.
- Em relação à leitura e compreensão de textos, espera-se que os estudantes jovens e adultos:⁷
- Identifiquem as finalidades e funções

da leitura a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e de informações que contextualizem a produção e as formas de circulação do texto.

- Estabeleçam propósitos para a leitura e selecionem modos de abordar o texto.
- Desenvolvam estratégias de antecipação de conteúdos dos textos a serem lidos a partir do suporte, do gênero e da contextualização.
- Retirem informações do texto a fim de alcançarem os propósitos de leitura estabelecidos.
- Relacionem informações e articulem pistas textuais e intertextuais para fazerem inferências.
- Controlem o processo de compreensão, fazendo perguntas ao texto e retomando o que já foi compreendido.
- Adquiram compreensão global do texto lido, relacionando informações explícitas e implícitas.
- Sumarizem e resumam o texto.
- Posicionem-se diante do texto e expressem julgamentos.

Pautar as ações educativas a partir de tais expectativas, assumindo uma perspectiva emancipatória e crítica dos processos de formação de leitores, traz vários desafios para aqueles envolvidos em práticas educativas.

O **primeiro** deles diz respeito a como proceder para que pessoas em situação de aprendizagem se familiarizem com novos gêneros do discurso, o que implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais. Isso apresenta pelo menos duas consequências para a ação educativa na alfabetização e na EJA. Uma delas refere-se à inserção dos estudantes em práticas legitimadas e que permitam o trânsito cultural por variados âmbitos ou esferas sociais. Isso significa apresentar uma

⁶ Cf. Batista (2011).

⁷ Cf. Batista (2011), Rojo (2009).

diversidade de situações de interação nas quais a escrita está presente que, de modo geral, correspondam às práticas socialmente valorizadas de uso da linguagem escrita e sejam necessárias para atender as demandas sociais mais amplas. A outra consequência refere-se ao fato de que aprendemos de acordo com valores, conhecimentos, necessidades, trajetórias, motivações e interesses. Assim, das necessidades de aprendizagem presumidas e comuns a todos, passariamos às necessidades específicas daquele grupo ou aluno em sua(s) comunidade(s) e decorrentes das demandas e interesses dos envolvidos.

O **segundo** desafio, relacionado ao anterior, é o de ressignificar o processo de aprender a ler. Em vez de ler para aprender a ler, a leitura só tem significado quando guiada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles envolvidos na atividade. Aprender a ler e praticar a leitura são eixos que articulam aprendizagens mais gerais relacionadas à identificação de problemas e questões que os sujeitos consideram importantes de solucionar, à busca de informações e conhecimentos que geram novas formas de compreender e interpretar a realidade, ao desenho de ações coletivas para intervir na realidade e transformá-la, ao acesso a diversas formas de compreender o mundo, as relações interpessoais, as subjetividades e os fenômenos, entre outros. As atividades de leitura e a seleção de gêneros estariam assim articuladas às temáticas e aos projetos de trabalho abordados nas turmas de EJA e de alfabetização.

O **terceiro** desafio relaciona-se à constituição de um ambiente que disponibilize acervos e suportes variados (livros, CD-ROM,

revistas, jornais, cartazes, dispositivos eletrônicos etc.), com diferentes materiais (impressos, sonoros, audiovisuais, por exemplo), de gêneros significativos para pessoas jovens e adultas (daqueles que conhecem e se interessam até aqueles que se tornam poderosos até serem apropriados pelos sujeitos). A apropriação desses textos pelos estudantes estaria atravessada por oportunidades de aprender estratégias variadas de leitura, que os acompanharão no enfrentamento de atividades nos mais diversos âmbitos ou esferas de atividades da vida social.

Conceber as práticas de leitura também reposiciona o papel do educador; este é o **quarto** desafio. A ação do educador, sob tal perspectiva, pauta-se por realizar atividades com seus estudantes, mediando a aprendizagem por meio do diálogo entre todos e da apropriação dos textos, a fim de atribuírem sentidos coletivos e individuais ao que leem. Essa mediação também está pautada pelo planejamento de ações que visam definir objetivos para a leitura do texto, mobilizar conhecimentos prévios pelos estudantes para que lidem com o tema, assunto e gênero a ser estudado, e oferecer informações que facilitem a leitura.

Como vimos, o ensino da leitura, quando incorpora os contornos expostos até aqui, torna-se uma tarefa extremamente complexa, mas significativa.

Desafios de práticas educativas emancipatórias na formação de leitores

1º Promover a familiaridade com novos gêneros do discurso, o que implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais.

2º Ressignificar o processo de aprender a ler conectando-o a possibilidade de buscar a solução de problemas que afetam a vida social, informações e conhecimentos que resultam em novos modos de aprender e interpretar a realidade, e de acessar a diversas maneiras de compreender o mundo, as relações interpessoais, as subjetividades e os fenômenos.

3º Constituir ambientes nos quais estão disponíveis acervos e nos quais se promovam o acesso a e apropriação de textos.

4º Formar educadores que se constituam como mediadores de leitura, imbuídos do propósito de formar mais e novos leitores.

2.

Orientações didáticas e reflexões



Neste capítulo, oferecemos algumas orientações e indicamos atitudes que, se adotadas pelos professores da EJA, poderão colaborar para a organização dos processos de aprendizagem da leitura e para a formação leitora de pessoas jovens e adultas. Estas orientações perpassam todas as cenas do vídeo que acompanha este caderno, já que, em cada episódio, podemos observar como a professora alfabetizadora e os estudantes de uma turma multisseriada interagem para propiciar tais aprendizados.

2.1 Saberes e expectativas do estudante jovem e adulto

Quando nos referimos ao ato de ler e às ações implicadas nessas práticas, estamos falando de processos de adquirir familiaridade, de aprender a manipular materiais escritos e a linguagem escrita e de desempenhar papéis nas mais variadas situações e âmbitos sociais. A leitura é uma criação humana que varia conforme o tempo e o espaço social; consequentemente, o ato de ler admite diversos objetos da leitura, modos de ler, comportamentos, gestos e gostos. Esse modo de compreender a leitura tem o potencial de fazer emergir uma diversidade de práticas e uma quantidade surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por aqueles que acreditam que a leitura é um ato invariável e único, que há um leitor idealizado a que todos devem corresponder e que é somente por meio da educação escolar que se pode adquirir tal conjunto de saberes, capacidades e atitudes.

Esse modo de conceber as práticas de leitura encontra-se fundamentado nas contribuições dos Estudos do Letramento, que concebem as práticas de uso da escrita como necessariamente plurais. Os letramentos são vistos como conjuntos de práticas e formas de usar a linguagem e dar sentido tanto à fala quanto à escrita. Essa perspectiva sobre leitura e letramento implica admitir que as pessoas podem tomar parte em inúmeras situações

em que a escrita é central, desenvolvendo aprendizagens e formando-se como leitores, mesmo antes de sentarem-se no banco escolar. E acarreta indagações: Se as práticas de leitura são variáveis e não há pré-requisitos para tomar parte de muitas delas, de quais delas um jovem ou adulto com pouca ou nenhuma escolarização pode participar? Como essas práticas funcionam e em quais âmbitos? Que funções e significados têm para os sujeitos? Que papéis desempenham? O que os estudantes têm a dizer sobre a linguagem escrita, sobre a leitura?

Sabemos muito pouco sobre as práticas de leitura e sobre seu funcionamento em contextos diversos — por exemplo, o que e como se lê nas comunidades do campo ou em âmbitos diversos como na religião, na administração doméstica ou em uma associação ou comunidade. Muitas vezes, essas práticas estão relacionadas a práticas orais e coletivas distintas daquelas de que se ocupa a escola. Sabemos muito pouco sobre as posições atribuídas e acatadas pelos participantes nessas situações — por exemplo, de quem é a responsabilidade de ler, para quem se lê, qual é finalidade das leituras e por quem e como é interpretado. Portanto, identificar e conhecer essas práticas exige trocar nossas lentes a fim de observarmos os “comos” e os

“porquês” elas ocorrem em cada local, o modo como a escrita é usada nessas práticas e as maneiras como as pessoas se envolvem e como as significam. Os saberes, gostos e atitudes que jovens e adultos construíram nessas práticas são pontos de partida para novas aprendizagens e devem ser (re)conhecidos pelos professores.

Para planejar o ensino e a formação leitora é preciso não só identificar as práticas de leitura com as quais o estudante está familiarizado, os papéis que ele ou ela desempenha e os acervos de que dispõe, como também reconhecer as capacidades que o estudante possui para ler e o que ele carrega em sua bagagem de conhecimentos de mundo.

DESAFIANDO O OLHAR

Nos quatro episódios há depoimentos de estudantes do Centro Educacional Sesc Ler que contam sobre suas experiências com materiais escritos e leituras. Em grupo, identifique:

- Com quais acervos eles costumam interagir?
- Que práticas de leitura eles declaram tomar parte?
- Como percebem a si mesmos diante da leitura e dos objetos dados a ler?

E seus estudantes, de quais práticas costumam tomar parte? Que materiais escritos possuem em suas casas? Para descobrir estas informações sugerimos a aplicação de um questionário que pode transformar-se em ponto de partida para planejar as aulas. Dependendo do domínio da escrita e da leitura desses estudantes, o questionário pode ser autoaplicado ou aplicado por você. Veja as sugestões de perguntas retiradas de Vóvio (2007, p. 270-271):

1. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ajudar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

- a. Não moro com crianças nessa faixa etária (Pule para a pergunta 4)
- b. Sempre ajudo
- c. De vez em quando
- d. Raramente
- e. Nunca ajudo

2. Você costuma ler em voz alta para alguma destas crianças?

- a. Sempre leio
- b. De vez em quando
- c. Raramente eu leio
- d. Nunca

3. Quais dos materiais abaixo você costuma ler para estas crianças? (Pode assinalar mais de uma)

- a. Livros infantis
- b. A Bíblia ou livros religiosos
- c. Outros tipos de livros
- d. Gibis (revistas em quadrinhos)
- e. Jornais e revistas
- f. Outros. Quais?

4. Em seu dia-a-dia, quais dessas atividades você costuma fazer?(Pode assinalar mais de uma)

- a. Consultar catálogo telefônico
- b. Consultar guia de rua
- c. Fazer listas de coisas que preciso fazer
- d. Usar agenda para marcar compromissos
- e. Deixar bilhetes com recados para alguém de casa
- f. Escrever cartas para amigos ou familiares
- g. Ler cartas de amigos ou familiares
- h. Ler correspondência impressa que chega em casa
- i. Fazer listas de compras
- j. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
- k. Verificar a data de vencimento dos produtos que compro
- l. Comparar preços entre produtos antes de comprar
- m. Fazer compras a prazo com crediário
- n. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas
- o. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos
- p. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- q. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiridos
- r. Ler bulas de remédios
- s. Copiar ou anoto receitas
- t. Copiar ou anoto letras de música
- u. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
- v. Escrever diário pessoal

5. Quais destes materiais há em sua casa?

(Pode assinalar mais de uma)

- | | |
|--|--|
| a. Álbuns de fotografia | k. Jornais |
| b. Bíblia ou livros religiosos | l. Livros de receitas |
| c. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares | m. Livros de literatura |
| d. Livros ou Folhetos de Literatura de cordel | n. Livros didáticos ou apostilas escolares |
| e. Dicionário | o. Livros infantis |
| f. Enciclopédias | p. Livros técnicos ou especializados |
| g. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos | q. Manuais de instrução |
| h. Folhinha, calendários | r. Revistas |
| i. Guias de rua e serviços | s. Outros. Quais? |
| j. Catálogos e listas telefônicas | t. Não tem nenhum desses materiais |

Outras perguntas podem ser formuladas a partir do conhecimento da comunidade e dos estudantes. Os dados devem ser organizados em tabelas e gráficos, subsidiando o planejamento. Além disso, a leitura de pequenos textos, como manchetes de jornal e pequenas notícias, pode ser usada para verificar capacidades relativas à fluência e à compreensão.

Quanto às capacidades de leitura, é preciso investigar se todos os estudantes conhecem as relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas); se percebem que essa relação não é direta — visto que não escrevemos como falamos e o mesmo som pode ser grafado de mais de uma maneira —; se leem com muito vagar, se silabam sem compreender, se adivinham palavras a partir do contexto

com alguma propriedade. De posse desses conhecimentos, o professor estará mais instrumentalizado para selecionar gêneros e modos de ler e organizar duplas ou grupos na classe de acordo com o objetivo preestabelecido, ora mesclando estudantes com ritmos de leitura diversos, ora agrupando-os por estágios semelhantes da prática leitora, garantindo assim a troca de repertórios.

DESAFIANDO O OLHAR

No terceiro episódio há situações nas quais os estudantes do Centro Educacional Sesc Ler trabalham em duplas, pequenos grupos e coletivamente. Faça um levantamento dessas situações e tente descobrir os critérios utilizados e as razões para a professora realizar propostas nas quais os estudantes podem trocar informações entre si e compartilhar seus saberes. Reflita: De que modo você organiza as aulas de leitura? Há situações de trabalho colaborativo, nas quais os estudantes trocam saberes e experiências? Como você atua nessas situações?

Conhecer o que o estudante já sabe sobre o assunto e sobre o tipo de texto que será lido também é fundamental para realinhar as atividades aqui propostas. Se não considerarmos o que o estudante já sabe, tenderemos a tratar como importante ou significativo apenas aquilo que nós, educadores, julgamos sê-lo. Conhecer e incluir as múltiplas experiências de vida dos jovens e adultos na elaboração de questões desafiadoras é o que torna significativa a aprendizagem escolar. Para isso, é fundamental levantar, a cada nova atividade, as expectativas e saberes de cada um, registrá-las e, a partir delas, orientar as intervenções. Segundo Antonio Zabala (1998, p. 38):

ensinar modelos, novas explicações ou interpretações mais próximas dos pontos de vista dos alunos faz com que nessa estrutura eles

possam se beneficiar tanto da comparação entre perspectivas diferentes como da possibilidade de dar e receber ajuda entre colegas. [...] Considera-se conteúdo de aprendizagem saber trabalhar em equipe e tudo o que isso envolve, tanto nos aspectos operativos de distribuição de trabalho como nos mais atitudinais de relação de colaboração entre colegas [...] a autonomia e a corresponsabilidade são consideradas conteúdos de aprendizagem etc.

A partir dessa observação, o educador precisa pensar quais perguntas ou atividades provocam “desequilíbrios” no grupo. É fundamental, portanto, que sua ação tenha uma intenção, que o professor seja “alguém que organiza e sistematiza os esforços e os recursos individuais em função de um objetivo comum”.

2.2 O papel do professor

Tornar-se um bom leitor significa, em grande parte, ter vivenciado uma imersão no universo da cultura escrita a partir de práticas de leitura bastante diversificadas. Para isso, cabe ao professor atuar como mediador entre o estudante e o mundo letrado, conscientizando-se de seu papel como modelo de leitor. O que isso significa?

Antes de mais nada, o professor dá suporte à leitura. Como? Lendo, explicando em voz alta, explicitando os modos de funcionamento dos textos, seus objetivos, as condições em que foram produzidos, o modo como circulam entre outros leitores — ou seja, ensinando um “modelo” de leitor eficiente.

Todo educador que deseja ajudar o estudante a alcançar a categoria de leitor deve se apresentar como leitor também. Seu entusiasmo pela

leitura é o motor de inspiração para que o estudante se torne leitor. Do mesmo modo, é preciso ajudar os estudantes a desmistificar o poder que atribuem à palavra escrita. Jovens e adultos recém-alfabetizados costumam dar estatuto de verdade a textos impressos, ora julgando inquestionável o conteúdo ali apresentado, ora acreditando-se previamente incapazes de se apropriar do que está escrito. É preciso estimulá-los a perceber que tomamos consciência do mundo a partir de duas fontes: da observação direta, feita através dos próprios sentidos e as referências vindas de livros, de revistas, do cinema, da televisão, de informações já preparadas por outros. É importante apontar que as informações que nos chegam pelo mundo da escrita precisam ser investigadas, lidas

com espírito crítico, e mostrar que também trazem intenções e pontos de vista. O que normalmente acontece é que o estudante adulto circula em dois extremos: de um lado, seu respeito pela palavra impressa é muito grande e sua fé nas informações que chegam por meio de imagens e palavras trazidas eletronicamente é quase ilimitada; de outro, não aceita informações que desarticulem crenças e convicções sedimentadas.

Compreender o ato de ler como diálogo (entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura) significa considerar que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura integral de um texto. Trata-se de verificar o que o estudante conhece do assunto, do autor e quais as expectativas desencadeadas no primeiro contato com o material.

Este momento permite ao estudante antecipar as ideias principais do texto. Quanto maior a intimidade que tiver com o gênero ou com o assunto abordado, maiores serão as chances de suas previsões se confirmarem. Se os conhecimentos prévios do leitor a respeito do tema não forem suficientes, ele precisará se apoiar ainda mais nas marcas linguísticas do próprio texto.

Em síntese, **antes da leitura**⁸ é preciso estimular:

- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
- Expectativas em função do suporte.
- Expectativas em função dos textos, sua função.
- Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto, recursos imagéticos, cromáticos etc.).

- Expectativas em função do autor ou da instituição responsável pela publicação.
- Antecipação do tema ou ideia(s) principal(is) a partir de elementos como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
- Antecipação do tema ou ideia(s) principal(is) a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
- Explicitação das expectativas de leitura, a partir da análise dos elementos anteriores.
- Definição dos objetivos da leitura e da maneira mais adequada para abordar o texto em questão.

Durante a leitura, muitas são as maneiras de trabalhar, quer em leituras em voz alta, quer de forma silenciosa, quer em leituras compartilhadas. Nesse último caso, quando o professor lê em voz alta para um grupo que acompanha o texto, o professor assume o papel daquele que revela, nas entonações, os efeitos da pontuação, que explicita o costume de questionar o texto, que instiga o grupo a estabelecer finalidades para a leitura, a se envolver com o enredo, a buscar indícios, a levantar hipóteses, a antecipar, a fazer inferências e a se posicionar diante das ideias do autor.

Introduzir jovens e adultos no mundo da escrita via um leitor mais experiente é uma estratégia muito valiosa. Porém, se todos os textos forem sempre lidos em situação de leitura compartilhada, desencorajamos os estudantes a tentar ler autonomamente, pois o processo estará sob o controle do professor.

Desse modo, entendemos que a leitura integral de um texto possa ocorrer tanto como atividade pessoal, silenciosa, ou em pequenos grupos, como atividade coletiva, quando

⁸ Cf. Nóbrega et al. (2006).

um leitor lê em voz alta a um grupo e pode conversar a respeito dos conteúdos abordados no texto. Assim, durante a leitura⁹ (autônoma ou compartilhada), espera-se:

- Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.
- Localização ou construção do tema ou da(s) ideia(s) principal(is).
- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência de seu sentido pelo (co) texto — inferência local.
- Identificação de palavras-chave para a determinação de conceitos veiculados.
- Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a fontes variadas.
- Identificação das pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.
- Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização de proposições, sintetizando o conteúdo do texto.
- Construção do sentido global do texto.

- Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.
- Identificação de referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.

A leitura de um texto provoca o desejo de compartilhar com outros leitores impressões da leitura. Assim, **depois da leitura**, os estudantes compartilham crenças e valores, questionam, duvidam, descobrem novas possibilidades de interpretação, reflexão e debate. Escrever sobre o que leu é outra estratégia importante que permite ao estudante aprofundar a leitura e suas reflexões. Podemos sugerir, após a leitura:¹⁰

- Construção da síntese do texto.
- Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
- Expressão de julgamento sobre o texto e as posições do autor.
- Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.

DESAFIANDO O OLHAR

No primeiro episódio a professora realiza mediações antes e depois da leitura dos vídeos. Descreva-as e reflita sobre como tais estratégias favorecem a formação de leitores e o processo de compreensão leitora.

⁹ Cf. Nobrêga et al. (2006).

¹⁰ Cf. Nobrêga et al. (2006).

Ao organizar situações para a aprendizagem de leitura, é preciso ter em mente que:

- É possível ler quando ainda não se sabe decodificar ou ler convencionalmente.
- Para selecionar textos e materiais de leitura, um ponto de partida é conhecer as representações, interesses e gostos de leitura dos estudantes. Ao começar seu trabalho com uma turma, procure conhecer um pouco sobre suas histórias de vida como leitores, sobre as demandas de uso da escrita que têm no cotidiano, sobre os materiais impressos que possuem em casa, sobre os temas e assuntos de interesse geral.
- É necessário conhecer os textos antecipadamente e saber de antemão que conhecimentos, capacidades e atitudes serão demandados dos estudantes durante o ato de ler. Implica também selecionar formas de abordar a atividade de leitura e ser capaz de prever o grau de dificuldade da proposta, antevendo a necessidade de prestar maior ou menor assistência aos estudantes. Como afirma Cafiero (2010, p. 94), “em aula de leitura, não pode haver improvisos”, o professor que media a aprendizagem da leitura é aquele que conhece seus estudantes, o texto e propõe estratégias que os levem a obter sucesso na atividade.
- É necessário estabelecer objetivos para a leitura. Jovens e adultos devem sempre saber por que e para que vão ler. Ao organizar uma atividade, conte a eles o objetivo de leitura que irão buscar: se vão ler ou acompanhar a leitura de um texto para obter novas informações, para conhecer outros modos de vida, para divertir-se e assim por diante.
- É preciso oferecer a eles diversos gêneros do discurso e suportes nos quais esses textos circulam. Eles podem manusear, folhear, ler, ouvir, assistir, pesquisá-los. Para isso, organize pequenas bibliotecas e acervos com eles, a partir de compras, programas públicos de constituição de acervos, doações e empréstimos.
- Antes da leitura, é preciso que o professor conheça o gênero, função social, estilo, tema e composição do texto. É com base nesse conhecimento que se pode prever o que é necessário mobilizar antes da leitura: o que eles sabem sobre o assunto do texto, sobre a situação na qual este texto costuma aparecer, o gênero e sua organização etc. Ao organizar uma atividade de leitura, primeiro converse sobre o tema e descubra o que já sabem. Forneça novas informações que achar necessárias. Conte sobre o gênero que será lido: uma notícia, um conto, uma poesia, a letra de uma canção. Traga informações sobre o autor e onde o texto foi publicado. Crie expectativas sobre o que vão encontrar pela frente.
- Durante a leitura, é preciso que todos tenham contato com o texto que será lido, assistido ou ouvido. Uma boa estratégia, mesmo no caso dos textos lidos por você, é montar pastas de leituras ou fazer cópias do material e distribuir entre todos, para que os visualizem enquanto você lê.
- No momento em que leem, favoreça a cooperação e a troca de conhecimentos entre todos. Promova atividades em duplas ou grupos, nas quais a troca de conhecimentos seja facilitada

e em que possam expor ideias e debater pontos de vista. Com isso, eles podem socializar o que sabem, confrontar e pôr à prova suas estratégias, compartilhar significados e construir coletivamente sentidos para o texto lido.

- Após a leitura, é importante que os estudantes apresentem suas interpretações dos textos. É o momento de destacar informações importantes, saber que tipo de relação estabeleceram entre o que sabiam e o novo conhecimento. É a hora de expor os diferentes significados dados à leitura. Uma boa estratégia é organizar rodas de leitura nas quais os educandos possam expor suas opiniões livremente, recontar textos, argumentar e defender posições, contar casos ou histórias relacionadas ao tema. É uma maneira de identificar como leram e o que compreenderam.
- Na rotina de trabalho, é importante determinar um momento para que diariamente escutem textos escritos lidos em voz alta por leitores proficientes, como o professor, e outros em que cada um possa escolher livremente o que deseja ler.

2.2.1 A seleção de acervos

A seleção de textos deve ser norteada por dois princípios básicos: variedade e qualidade dos textos selecionados. Quando falamos em variedade, pensamos em colocar o estudante em contato com o maior número possível de gêneros do discurso — contos, mapas, poemas, charges, documentários, canções, vídeos, notícias etc. — para que, nos primeiros anos de escolarização, ele vá formando um repertório de leitura que o habilite a dialogar com diversos gêneros, em variadas situações e ambientes.

Não acreditamos que o ensino de língua ocorra de modo linear, gradativo, que caminhe do que consideramos “mais fácil” para o que consideramos “mais difícil”. Normalmente, o que vemos em muitas práticas didáticas é o movimento de iniciar o trabalho a partir de frases soltas, descontextualizadas, que aos poucos vão sendo encaixadas em textos curtos e de estrutura facilitada. Não acreditamos que gradações como essas possam ajudar na formação de novos leitores. Ao contrário, se os textos a que expomos os estudantes forem sempre facilitados e escolares, os alunos tenderão a acreditar que todos outros textos e gêneros seguem o mesmo padrão. Como o padrão é muito ruim, porque essencialmente pobre, tenderão a sentir na leitura apenas mais uma tarefa da qual se tira pouco proveito. É preciso que o estudante sinta *necessidade* de aprender a ler e a escrever, sinta a língua como algo vivo, útil e instigante, e isso só será possível se estiver exposto a um bom acervo de textos.

Essa leitura “não facilitada” pode, de início, ser motivo de “estranhamento” para o estudante. Entretanto, ao contrário do que se pensava, consideramos que esse “estranhamento” é o que de mais especial podemos oferecer a ele. Não concordamos, por exemplo, com a escolha de textos somente pelo critério “partir da realidade do estudante” ou que cumpram funções

didáticas como prepará-lo para esta ou aquela visão de mundo. Essa aproximação com textos que falem sobre a vida no trabalho, as dificuldades de sobrevivência, enfim, sobre temas que lhe são familiares, por si só não facilita a relação com a leitura e muito menos com a literatura. Os textos que podemos observar no Projeto Floresta faz a diferença não são pretextos para lições de vida e de moral frente ao desmatamento, embora saibamos que todo recorte traz em si uma posição frente ao mundo. O contato com a ficção, por exemplo, proporcionada pelos gêneros literários, é uma experiência especialmente rica para estudantes jovens e adultos cujo trabalho com o mundo do imaginário tende a ser sufocado na batalha diária pela sobrevivência e acreditamos que a escola é o lugar privilegiado para esse contato.

A equação à qual as escolhas dos professores devem tentar responder diz respeito à “conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso”, como nos adverte Rojo (2012, p. 31). Nessa abordagem, não há por que excluir algum gênero, pois consideramos todos eles, impressos, orais ou multimodais, material de análise. Textos mal escritos e adaptados, traduções mal feitas, histórias de fácil digestão são também materiais ricos para o trabalho: permitem um jogo de comparação, de percepção da necessidade de clareza e do que vem a ser um bom texto. É apenas expondo os estudantes ao universo da leitura e da informação, tal como ele existe, que podemos esperar deles produções escritas de qualidade e gosto efetivo pela leitura, inclusive literária. Nessa perspectiva, portanto, todo texto é um bom texto para trabalho em classe, desde que saibamos *como* encaminhar a leitura. Talvez devêssemos nos perguntar não só sobre a qualidade do que ler, mas especialmente sobre o *como* ler.

Sugerimos aos professores que elaborem quadros nos quais definam gêneros a serem abordados nas diferentes etapas da escolarização e nas diversas formas de organizar o ensino. Em um projeto didático, por exemplo, pode-se criar um quadro no qual se estabeleçam objetivos para o ato de ler, se delimitem os gêneros e as capacidades envolvidas nas práticas de leitura necessárias ao desenvolvimento desse projeto. Outra possibilidade consiste em estabelecer gêneros e capacidades e distribuí-las em ciclos, anos ou termos, de acordo com a organização e funcionamento dos programas. Além de garantir a abordagem de gêneros variados, essa forma de planejar o ensino prevê a progressão de habilidades ao longo da escolaridade.

GÊNEROS	CAPACIDADES	1º CICLO	2º CICLO
Crônicas			
Contos			
Notícias			
Documentários			

Cafiero (2010) indica que, para além de selecionar os gêneros e prever a progressão de capacidades leitoras a serem desenvolvidas durante a escolarização, é preciso estabelecer critérios para o ensino da leitura. Nas palavras da autora:

1. são sistematizados primeiro os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos e depois aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia;
2. se houver mudança na sistematização dos gêneros em uma série, todas as séries subsequentes devem ser alteradas, de modo que não se perca de vista a continuidade do trabalho;
3. a quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada série não pode ser muito grande, porque senão o ensino fica superficial;
4. o fato de um gênero não estar indicado no quadro de planejamento não significa que ele não possa aparecer como gênero a ser lido em sala; significa apenas que ele não é objeto de estudo sistemático naquela série;
5. os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura, mas não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo que gênero é. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem. (CAFIERO, 2010, p. 92)

Como já indicado, há capacidades que precisam ser desenvolvidas e que se relacionam diretamente ao gênero. Portanto, é preciso estabelecer conexões entre os gêneros selecionados para cada projeto, o ano ou o ciclo da escolarização do aluno e as capacidades e modos de ler previstos pelos gêneros, para que os estudantes se apropriem desses textos e formem-se como leitores.

2.2.2 Estratégias de leitura

É muito importante que, ao longo da vida escolar, o estudante tome consciência e se aproprie das estratégias de leitura. De que mecanismos ele pode fazer uso? Como adequar sua postura ao gênero de texto? De que maneiras é possível entrar em contato com um texto?

Notamos a importância de exercitar as estratégias de leitura quando percebemos, por exemplo, que muitos estudantes se desinteressam pela leitura de um jornal por se acreditarem incapazes de “ler tudo” o que está escrito. Muitos de fato acreditam que “ler jornal” é ler tudo que se encontra no suporte; daí a empreitada torna-se “grande demais” e vem o desânimo. Poucos sabem das estratégias que os leitores normalmente usam quando leem o jornal, selecionando o que vão ler com base em textos salientes, como manchetes, imagens ou chamadas, escolhendo textos movidos por curiosidade, necessidade ou interesse, lendo os lides ou primeiros parágrafos da notícia — em que se concentra a informação principal (pirâmide invertida) e prosseguindo apenas caso esta interesse. Este é um bom exemplo de como o conhecimento do gênero e das práticas leitoras que sobre ele se exercem comandam um bom ensino da leitura.

É necessário considerarmos que o êxito de uma boa leitura está diretamente relacionado à adequação da nossa estratégia e dos nossos enfoques. Por exemplo, muitos professores costumam mostrar que um bom modo de nos aproximarmos de um texto é localizar as palavras difíceis e, em seguida, decifrar seu significado usando um dicionário ou o glossário. Que tipo de estratégia de leitura ensinamos quando defendemos esse procedimento?

Ensinamos o estudante a perder a unidade do texto e a parar em toda palavra desconhecida para consultar o dicionário, quase nunca disponível fora da escola. Será possível tirar proveito de uma leitura de jornal se adotarmos tal estratégia? Algum leitor mais experiente usa o dicionário para ler o jornal? É essencial escolher bem a estratégia de leitura de modo que se aproxime daquelas mobilizadas nas práticas de leitura que se dão fora da escola.

Não devemos fazer com que os estudantes sintam que o dicionário é o único recurso possível para solucionar seu “não entendimento”. O dicionário é um instrumento importante, mas não é o primeiro recurso de que devemos utilizar.

Na maioria das atividades que envolvem trabalho com vocabulário, fazemos um jogo de criação de hipótese sobre o significado da palavra: o estudante precisa aprender a “chutar bem” antes de recorrer ao dicionário. E como aprendemos isso? Treinando a ler as marcas do texto, as dicas implícitas. O estudante precisa ser estimulado a criar hipóteses, a antecipar. Mesmo porque de nada adianta um dicionário se o estudante não souber retirar dele o significado adequado de uma palavra entre tantos que podem aparecer.

O trabalho com o texto literário é ainda mais complexo. Se adotarmos essa mesma estratégia (consulta ao dicionário), não só o estudante perderá o ritmo da leitura (muitas vezes decisivo em certas leituras), como também sentirá frustração ao constatar que saber a significação das palavras de um texto não garante sua compreensão. Temos aí um interessante paradoxo: muitas vezes ensinamos que o uso do dicionário é imprescindível, fundamental na escola, mas muitas outras vezes deixamos de alertar o estudante que, mesmo com todas as palavras “decifradas”, não temos a chave para chegar ao sentido profundo do texto ou à intencionalidade de seu autor. Que ideias não devem passar pela cabeça do estudante quando isso acontece?

DESAFIANDO O OLHAR

No episódio 1, Fabiana realiza um trabalho sobre o significado da palavra *sonho* que consta da canção do videoclipe *E a floresta*? Já no episódio 2, Fabiana trabalha, durante a leitura do conto *O homem que espalhou o deserto* o significado da palavra *perito*. Retome as duas cenas e indique semelhanças e diferenças no tratamento da estratégia de inferência local nos dois casos.

Precisamos estimular reflexões prévias: “a que esse texto pode estar se referindo?”, “ele é longo ou curto?”, “vai exigir de mim que ritmo na leitura?”, “tem título?”, “o que ele sugere?”, “de que modo se apresentam as palavras no papel?”, “quem é o autor?”, “eu já li alguma coisa desse autor?”.

Essas práticas de acionar os conhecimentos anteriores, as vivências e as experiências do leitor para intuir o significado de uma palavra são estratégias de leitura importantes para a compreensão não só das palavras como também das ideias de um texto. Antes mesmo de ensinar o estudante a fazer uma leitura efetiva, precisamos ensiná-lo a ler a “folha” do texto, o suporte que o sustenta. E só depois de ensiná-lo a extrair do texto a(s) ideia(s) principal(is), a intencionalidade do autor, é que ele poderá aprender a ler as entrelinhas, compreender ideias que o autor deixou implícitas, julgar fatos e situações, ir além do senso comum, opinar sobre as marcas linguísticas do texto e fundamentar sua própria opinião.

Assim, ensinar a ter autonomia diante de um texto é ensinar os recursos a que o estudante pode recorrer. Trabalhar “estratégias de leitura” significa fazer uma sondagem inicial dos recursos visuais do texto (tamanho do texto, da letra, disposição na página, título, subtítulo, notas bibliográficas, fonte), ler o título e levantar hipóteses a partir dele, deduzir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto, ativar conhecimentos anteriores relacionados ao texto, fazer previsões sobre a continuação do que se está lendo, fazer extrapolações para o dia a dia, reter o significado geral do texto, concordar ou discordar dele, fundamentar ideias e avaliar-se como leitor.

PARA REFLETIR

Estratégias de leitura¹¹

São estratégias que fundamentam os modos de mediação do professor na formação leitora do estudante. As propostas devem, portanto, tornar conscientes essas operações cognitivas, motivando o estudante a acioná-las antes e durante a leitura, a fim de que compreenda os textos que lê e escuta, assistido, em um primeiro momento, pelo professor. É importante perceber que na ativação e mobilização dessas estratégias articulam-se capacidades dos estudantes que devem ser adquiridas concomitantemente, constituindo-se em matéria-prima da formação leitora.

- **Ativar os conhecimentos de mundo**

Antes e durante o ato de ler, é preciso ativar a parcela relevante de conhecimentos de mundo para compreender o texto e seu conteúdo. O leitor relaciona seu conhecimento de mundo com o que é exigido pelo tema, gênero, autor e suporte do texto.

- **Antecipar ou predizer conteúdos ou propriedades dos textos**

A partir da situação de leitura, de seus objetivos, do suporte do texto e de sua configuração na página ou tela, o leitor formula hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto que lê. Essa operação ocorre durante a leitura e é responsável pela fluência e velocidade de compreensão do texto. Essa estratégia alimenta-se da ampliação de

¹¹ Elaborado com base em Cafiero (2010), Rojo (2009) e Pietri (2007).

repertórios de práticas de leitura e acervos e encontra-se relacionada à capacidade de identificar as finalidades e funções da leitura, a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e de informações que contextualizem sua produção e as formas como circula na sociedade. Quanto maior a familiaridade dos estudantes com variados gêneros e seus suportes, maiores as chances de prever conteúdos e propriedades dos textos, descobrindo para que serve e para que lê-lo.

- **Checar hipóteses**

Essa estratégia associa-se ao controle da compreensão. As hipóteses formuladas são constantemente verificadas e o leitor age no sentido de confirmá-las, ajustá-las, modificá-las e criar outras. O processo de checagem encontra-se ligado às capacidades de fazer perguntas ao texto e de relacionar informações a fim de respondê-las ou reformulá-las.

- **Localizar informações e usar referências textuais para a continuidade**

Para processar as informações de um texto é preciso selecionar, guardar na memória, reutilizar, comparar e estabelecer relações entre suas partes. Na mobilização dessa estratégia, os leitores precisam ser capazes de retirar informações, de articular pistas textuais e ainda relacionar um texto a outros, inferindo essas relações. Essas capacidades permitem ao leitor responder, no caso de uma notícia, o que aconteceu, quando, com, quem, onde, quais as consequências etc. O sucesso de colocar em jogo essa estratégia e em mobilizar as capacidades necessárias depende enormemente de outra capacidade: a de decodificar palavras com precisão e de ler com fluência e expressividade. Quando os estudantes ainda não conseguem ler fluentemente, o professor toma para si a tarefa tanto de desenvolver as capacidades de decodificar como de ler para os estudantes, funcionando como modelo de leitor que exerce essas estratégias e possibilita que eles as experimentem.

- **Relacionar informações e referências**

Ao ler, é preciso comparar informações de várias ordens, advindas do texto, do conhecimento de mundo do leitor, da maneira a construir sentidos sobre o texto. Nesta estratégia, combina-se a capacidade de recuperar elementos do texto que se encontram distribuídos, construindo relações de continuidade e progressão (CAFIERO, 2010). Trata-se de descobrir a cadeia referencial do texto. É preciso perceber quando elementos são introduzidos no texto, por meio da observação da expressão que o representa e o coloca em cena; de perceber quando elementos são retomados e reapresentados por expressões e termos variados, tais como pronomes, sinônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc. Esses são os elementos coesivos referenciais do texto. Também é importante descobrir relações lógico-discursivas presentes no texto e os modos como se articulam, relacionar informação verbal e não verbal entre variadas ações.

- **Sumarizar**

Nenhum leitor guarda um texto fielmente na memória. Em geral, guardamos informações na forma de generalizações, responsáveis em grande medida pela possibilidade de sintetizarmos ou expressarmos uma compreensão global do que foi lido. Essa estratégia relaciona-se a apreensão global de um texto, quando se é capaz de dizer sobre o que se leu, sem necessariamente repeti-lo de modo integral, resumindo.

- **Produzir inferências locais**

Inferir é construir uma informação nova a partir das relações que se estabelecem entre informações dadas pelo que está diante de nossos olhos, o texto, e aquelas que trazemos em nossa rede de conhecimentos. Quando o leitor se depara com uma lacuna de compreensão — uma parte, expressão, estrutura ou palavra desconhecida em um texto —, ele tem de agir para descobrir, por meio do contexto imediato do texto e do significado que vinha construindo, um novo significado para tal termo ou lacuna. Ler implica também ler nas entrelinhas; nem tudo está dito ou posto em um texto.

- **Produzir inferências globais**

As inferências são processos que implicam construir um sentido com base na informação textual e na intenção comunicativa do autor. Ambos os elementos não estão totalmente explícitos no texto e caberá ao leitor reconstruir o texto e preencher estas lacunas e, ao mesmo tempo, rearticular sua rede de conhecimentos a partir do novo que se coloca diante de si.

Os critérios para a organização de uma sequência de aprendizagem de leitura pautam-se em duas considerações: primeira, a de que a maior parte dos estudantes que inicia ou retoma seus estudos na juventude ou vida adulta teve poucas oportunidades de analisar e conhecer as características dos textos escritos; segunda, que existem textos que demandam maior conhecimento ou novos conhecimentos para que a leitura seja concluída. Desse modo, as atividades para ensinar a ler passam a ser orientadas tanto pelos conhecimentos prévios dos estudantes e por seus interesses, quanto pelas exigências da situação de leitura e do gênero em questão.

DESAFIANDO O OLHAR

No episódio 1, Fabiana, a professora, mostra dois vídeos para problematizar a questão do Meio Ambiente e convidar os estudantes para engajarem-se no Projeto Floresta Faz a Diferença. Assista e:

- a. Identifique as estratégias de leitura que ela utilizou antes e depois de assistirem aos dois vídeos (ler o vídeo). Para cada estratégia identificada, explique como ela procedeu.
- b. Verifique quais aspectos da atuação de Fabiana a comentarista Roxane Rojo chama a atenção?
- c. Roxane Rojo indica que as estratégias de leitura não se ensinam. Se não se ensinam, qual seria o papel do professor?
- d. Em seguida, compartilhe suas anotações com o grupo e veja se identificaram as mesmas estratégias.

Alguns procedimentos comuns para formar leitores**Iniciar os estudantes no mundo letrado**

Mergulhar o estudante no mundo letrado é a chave para o desenvolvimento desse trabalho. Isso inclui ações voltadas para a interiorização do sistema de escrita alfabético, com propostas centradas na reflexão sobre esse sistema, e exercícios de conscientização envolvendo interação com as múltiplas linguagens, com o mundo literário e com o mundo da informação ou do saber formal. No que diz respeito à inserção no mundo literário, a prática da leitura compartilhada, como a que fizemos com *O homem que espalhou o deserto*, é fundamental: os estudantes se tornarão mais eficientes em diferenciar textos ficcionais de não ficcionais quanto mais intimidade e convivência tiverem com eles.

Contextualizar a leitura

Trata-se de situar os estudantes sobre o para que ler e sobre o que vão ler. Implica desde apresentar elementos que caracterizam aquele texto (quem escreveu, em que momento, sobre o que escreveu, onde este texto circulou, quem eram os leitores previstos etc.), passando pelo manuseio do suporte no qual este texto se encontra, até a observação de aspectos que caracterizam a publicação (como imagens, tipos de letras, cores, texturas etc.). A exploração inicial colabora para compartilhar objetivos de leitura e modos de abordar a obra. Para tanto, é importante fazer perguntas ao texto a partir do título, configuração, ilustrações, suporte, tema, autoria, entre outros elementos.

Monitorar a leitura

Já apontamos algumas das dificuldades que os estudantes apresentam quando leem e aproveitamos para reforçar a necessidade de proporcionar exercícios e situações para que eles desenvolvam certas habilidades. É muito importante que o professor saiba, antes de mais nada, o que quer trabalhar em um texto e quais os procedimentos que pode adotar para alcançar os objetivos, oferecendo algumas estratégias que favoreçam uma leitura mais ativa.

O trabalho com o texto *O homem que espalhou o deserto*, documentado no audiovisual que acompanha este caderno, faz uso de uma estratégia interessante que poderá ser reaplicada em outros contextos, ajudando, sobretudo, os leitores mais imaturos. Por exemplo, podemos sugerir a formulação de autoperguntas durante a leitura e o estudo de textos, já que elas servem para controlar a própria compreensão. Assim, em uma narrativa como essa, podemos estimular estratégias de antecipação e previsão a partir de perguntas como “O que irá acontecer?” e “Quais pistas do texto lhe fizeram chegar a essa conclusão?”. Do mesmo modo, podemos ajudar os estudantes a reconhecer a organização interna do texto e a usar essa mesma organização textual como modelo em outros âmbitos. No momento em que leem, podemos favorecer a troca de conhecimentos e a cooperação entre eles. Um ponto importante a salientar aqui é a importância de diversificar os modos de tratar o texto. Nesse caso, ao contrário do que estamos habituados, as perguntas não aparecem após a leitura, mas devem ser feitas durante a leitura compartilhada.

Após a leitura, é importante que os estudantes falem sobre a interpretação que fizeram dos textos. Esse é o momento de chamar a atenção para as informações mais importantes, para identificar o que eles já conheciam e para estabelecer relações com o que acabaram de aprender: recontar, expor opiniões, defender uma ideia são procedimentos importantes, que permitem ao professor constatar o que foi compreendido do material lido.

Por fim, vale lembrar que o trabalho com a leitura pode ajudar o processo da escrita. Embora não haja uma relação mecânica entre os dois eixos, a leitura fornece matéria-prima para a escrita, contribui para a constituição dos modelos e coloca o leitor em contato com os procedimentos de organização interna do registro escrito.

Ensinar autonomia ao estudante é ensinar os recursos de que ele pode utilizar ao se defrontar com um texto.

2.3 Leitura oral e silenciosa: ritmo de leitura

Leitura em voz alta e leitura silenciosa são procedimentos que devem fazer parte do cotidiano escolar. Nesses momentos, é muito importante chamar a atenção dos estudantes para as diferenças entre o modo de falar e o modo de escrever, mostrando a entonação decorrente do conteúdo e significados do texto, representada pelos sinais de pontuação e efeitos de sentido que deles decorrem, e pelo contexto em que a prática de leitura se dá. Assim, é interessante pedir a eles que sigam com os olhos o texto enquanto o professor lê em voz alta. Peça para que sigam as linhas com o dedo e observe se de fato estão acompanhando o que está sendo lido. Alterne momentos em que um estudante ou o professor lê o texto inteiro com momentos em que você encaminha a leitura e um estudante prossegue. Mostre aos estudantes que há palavras que podemos inferir, que não precisamos ler

sílaba a sílaba, que podemos ver a palavra de modo global e fazer uso de um modo mais automático de identificar as palavras. Traga para a sala, por exemplo, uma tira de cartolina preta e tape a sílaba final de algumas palavras já escritas em uma frase. Mostre como podemos “adivinhar” a palavra sem lê-la por inteiro, fazendo uso do contexto.

Como o conhecimento das relações entre sons e letras não se dá de modo linear nem imediato, é importante realizar explorações sistemáticas, separar algumas palavras para serem analisadas, antes ou depois da leitura. Nas leituras em voz alta, evite corrigir o estudante a cada palavra lida de forma incorreta. O estudante precisa de tempo para mergulhar no texto e “esquecer” que está em público para conseguir fluência e realizar uma leitura expressiva.

DESAFIANDO O OLHAR

No episódio 3, na atividade *Ler e escrever palavras* os estudantes são desafiados a descobrir a partir de um banco de palavras os nomes de animais em extinção em Rondônia. As palavras que constam no banco de palavras são muito semelhantes e exigem dos estudantes a leitura integral. Observe como lidam com esta atividade e discuta qual o papel dos conhecimentos prévios na leitura. De que modo a falta de fluência e os conhecimentos de mundo influenciam o modo que os estudantes elaboram suas respostas? Desta cena, o que você pode concluir sobre o desenvolvimento de capacidades relacionadas à fluência na alfabetização?

2.4 Leitura literária

O convívio com a literatura é a possibilidade que os educandos têm de descobrir um uso muito particular da palavra: o de resignificar o mundo concreto. Graças à possibilidade de “viver outras vidas”, de favorecer a democratização de variados pontos de vista sobre a realidade e o comportamento humano, a literatura enriquece o modo como eles veem o mundo e a si mesmos.

A fruição dos variados gêneros literários constitui-se em uma experiência estética, que implica afetos, imaginação e sentidos. Proporcionar ao estudante a oportunidade para vivenciar a leitura de fruição é um dos papéis centrais da Educação Básica, tendo o professor como mediador deste processo. É o professor que aproxima o estudante do texto, que o ajuda a enxergar a beleza nas palavras, que questiona e solicita a expressão sobre as sensações e emoções produzidas diante do texto, que promove situações de verdadeiro encantamento pelo texto literário. Segundo Jouve (2002, p. 19), “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção”. Mas de que modo promover tal aproximação?

É muito importante que o texto literário seja lido na sala de aula com frequência e não seja resultado ou ponto de partida de um trabalho puramente didático e escolar. Faz-se necessário, junto com o aluno, reconhecer e descobrir as “pistas”, os recursos estéticos que os escritores utilizam e, a partir desses recursos, aprender a construir sentidos, criar hipóteses que vão além do que está escrito. Em outras palavras, ler um conto, uma crônica ou um poema requer do leitor outro tipo de postura investigativa: será preciso perceber as nuances do texto, as metáforas, as imagens superpostas, o papel dos silêncios e dos sentidos que a palavra pode criar — observando, por exemplo, os efeitos novos e inesperados causados pela mudança da posição de uma palavra no verso de um poema.

Nesse processo, a quais estratégias o professor pode recorrer? Antes de mais nada, devemos prever tempos e espaços no planejamento das aulas para que essa leitura ocorra; organizar rodas de leitura em que o educador é quem lê em voz alta o texto escolhido pelo educando e, posteriormente, todos podem se posicionar

sobre o texto compartilhado, em que cada um relata o que percebeu, como se sentiu, que afetos afloraram. Pode-se também garantir tempo de leitura livre na sala de aula, na biblioteca ou em salas de leitura, e tempo para conversar sobre livros. Propiciar situações de interação como essas permite que se constitua, na classe, uma comunidade de leitores interessada em literatura.

Mas em que aspectos a leitura literária difere de outras leituras? Quais são suas especificidades? O que significa vivenciar uma experiência estética com o texto literário?

Já é sabido que aqueles que passam pela experiência de ouvir histórias e de brincar com a palavra poética, ou ainda que convivem com leitores de literatura, passam com mais facilidade a gostar de textos ficcionais. Percebem com mais naturalidade, por exemplo, os sentidos de uma metáfora, em um poema, os efeitos de personificar comportamentos humanos em animais, como nas fábulas, de uma ironia, em uma crônica. Como sabemos, a leitura literária tem, na escola, espaço privilegiado e é bastante comum que jovens e adultos pouco escolarizados também provenham de ambientes com pouco contato com a literatura escrita. Assim, é fundamental abrir espaço no dia a dia escolar para que a leitura de textos literários ocorra de forma sistemática.

Uma estratégia que produz grande prazer e estímulo para essa leitura é partir de textos que abordem o universo conhecido do educando. Ele pode, por exemplo, ler cordéis e textos da tradição popular compilados em antologias, ouvir canções e causos e reconhecer o diálogo que esses textos estabelecem com suas experiências. Pode ler textos que abordam

temas próximos a sua realidade e universo de interesse; um poema que fale de seu trabalho; uma crônica que ironize uma situação cotidiana que possa ter vivido. Dessa identificação inicial, o estudante tende a se sentir estimulado para outras leituras.

Que tipo de trabalho podemos desenvolver com o texto literário?

Cada texto mobiliza um conjunto específico de capacidades e pede uma leitura diferente — uma notícia não é lida do mesmo modo que um poema ou uma crônica. Desse modo, o estudo de um texto literário exige do professor diferentes perguntas, diferentes estratégias para abordá-lo. Feita a leitura do texto, podemos, inicialmente, observar como se constroem personagens, narrador, tempo, espaço, enredo; estimular os estudantes a fazerem inferências sobre o desfecho de uma cena e a estabelecerem relações de causa, consequência, finalidade; ajudar os estudantes a compreender uma crítica ou a força argumentativa do uso de determinados recursos linguísticos, fazendo-os perceber ironia ou humor. Podemos também sugerir que localizem informações por escrito ou oralmente: O que aconteceu? Quais são as personagens? Onde aconteceu? Podemos ainda ler em voz alta para a classe ou estimular os estudantes a lerem uns para os outros. E devemos chamar atenção para a função das aspas, negritos, itálicos, ilustrações, fazendo perguntas orais que orientem o olhar para essas marcas e saliências.

Além disso, podemos: interromper a leitura oral em alguns trechos e levantar questões para os estudantes refletirem sobre o que já foi apresentado, estimulando-os a fazer previsões

e a levantar e verificar hipóteses sobre a trama; ajudar os estudantes a perceberem as nuances do uso de articuladores (porque, portanto, por isso, entretanto, mas etc.); chamar a atenção para detalhes dos textos que podem levar ao riso, que provocam o humor — o inesperado, o inusitado, a palavra de duplo sentido; explorar o efeito que o uso de uma palavra e não de outra pode gerar num texto ou propor diferentes modos de interpretar um mesmo texto, com base no contexto, na entonação, na expressão facial, nos gestos, na apresentação gráfica etc.; e sugerir compartilhamentos de leituras em seminários ou dramatizações, produções audiovisuais, criação de paráfrases, paródias, cadernos de anotações de leitura etc. Para construir leitores autônomos também é preciso que os estudantes conheçam os gêneros literários. Quanto mais contato com

fábulas, mais o educando estará apto para ler e interpretar outras fábulas. O mesmo vale para poemas, contos, crônicas, romances. Gêneros que exigem leitura de maior fôlego, como os romances, precisam também ter espaço garantido na sala de aula. Pode-se, por exemplo, ler o mesmo livro em voz alta ao longo de várias aulas ou, conforme forem avançando na leitura, alternar-se a leitura compartilhada e a leitura individual.

Para a leitura de livros realizada fora do ambiente escolar, o professor pode determinar datas para atividades de socialização das leituras e estimular conversas sobre livros, sugerindo escritas reflexivas, como a elaboração de resenhas.

Por fim, deve-se cuidar também de garantir espaços e tempos para as escolhas pessoais dos estudantes.

DESAFIANDO O OLHAR

No episódio 2, o foco de trabalho concentra-se em práticas de leitura literária. Assista-o tomando por base este roteiro e busque as respostas para estas questões:

- Quais procedimentos são usados por Fabiana para apresentar os gêneros conto e poema (*O homem que espalhou o deserto* e *Os Estatutos do Homem*, respectivamente) neste episódio, antes de ler? Esses procedimentos se distinguem de outras ocasiões nas quais apresenta outros gêneros que não os literários?
- Como se organiza o ambiente para estas leituras? Observe a disposição física, o mobiliário, a disposição de materiais impressos, entre outros elementos.
- Durante a leitura do conto *O homem que espalhou o deserto*, quais estratégias de leitura ela propicia aos estudantes experimentarem?
- Como as emoções que os textos literários suscitam nos estudantes são trabalhadas? Como Fabiana explora esse processo de identificação dos estudantes com ambos os textos depois da leitura?

Conclua sua reflexão, elaborando um cartaz com um conjunto de orientações para professores organizarem práticas de leitura literária na EJA.

2.5 Leitura de estudo

Criar as condições para que os alunos aprendam a estudar de modo autônomo é uma das metas que devem orientar nosso trabalho na leitura de textos informativos. A leitura de estudo é aquela que exige disciplina e organização e o manuseio de variados materiais relacionados à cultura escrita, tais como os recursos para registro, tomada de notas e retomada de ideias ou partes de textos, a consulta de diferentes suportes de texto, o uso de bancos de dados e fontes variadas, entre outros.

Quando se lê para estudar, o leitor precisa aprender a selecionar a informação em função do objetivo proposto, ativar mecanismos para retê-la, reutilizá-la depois da leitura e confrontá-la com informações obtidas em outras fontes. Nesse sentido, ler para estudar implica intercambiar ideias, confrontar interpretações, perceber pontos de vista sobre um mesmo objeto ou fenômeno que nem sempre estão explícitos no texto, além de argumentar para convencer o outro sobre determinada interpretação.

As condições prévias para que a compreensão da leitura de textos informativos se dê consistem em apresentar aos educandos textos variados sobre um mesmo assunto, ensiná-los a conhecer e manejar os indícios (títulos, subtítulos, índices, infográficos, tabelas, mapas etc.) que aparecem no texto, a levantar, a selecionar e a organizar conhecimentos prévios, criar mapas conceituais que se

delineiam no desenvolvimento do texto, buscar, quando necessário, informações sobre o tema em outras fontes: a partir de textos mais acessíveis, de explicações da professora etc. Para ler (e mais ainda, para estudar a partir de um texto) é imprescindível dispor tanto de conhecimentos prévios, como de outros suplementares, que colaboram para a entrada do leitor no texto e favorecem a compreensão.

Para ler um texto informativo e usá-lo como referência para estudo, por exemplo, diversas propostas didáticas devem fazer parte do cotidiano escolar: ler em classe com a orientação do professor, relacionar a informação nova com conhecimentos anteriores, resolver cooperativamente as dificuldades de compreensão, discutir sobre os aspectos relevantes a aprofundar; reorganizar as informações, fazer esquemas e sínteses, ser capaz de rerepresentá-los para outras pessoas etc.

Quando se lê para estudar individualmente, a leitura se torna mais lenta, mais profunda. Aqui, o leitor se interroga sobre o que vai lendo e costuma fazer uso de procedimentos adicionais, como tomar notas, sublinhar, elaborar esquemas, anotar dúvidas, reler ou buscar outro texto que ajude a compreensão. Em determinadas ocasiões, esses procedimentos constituem um passo prévio à confecção de um resumo.

Procedimentos para a leitura de estudo

Para apropriar-se de informações e novos conhecimentos a partir da leitura, é preciso participar de múltiplas situações que permitam exercer os seguintes comportamentos de leitor:

- Buscar informação a partir de uma pergunta sobre um tema e selecionar textos e livros pertinentes.
- Localizar a informação nas obras selecionadas, consultando o sumário.
- Ler cuidadosamente o texto escolhido verificando antecipações elaboradas a partir da consulta prévia e manuseio de materiais e fontes.
- Reler trechos que geram dúvidas, confrontar informações com outras pessoas, retomar partes que se mostram contraditórias.
- Diante de dúvidas, durante a leitura, avançar buscando elementos que permitam compreender melhor ou retomar partes verificando se alguma informação ou noção não se perdeu.
- Resolver dúvidas sobre o significado de uma palavra ou expressão, formulando hipóteses baseadas no contexto, estabelecendo relações lexicais com palavras conhecidas, procurando no dicionário, enciclopédia ou materiais de referência e escolhendo o significado mais apropriado ao sentido do texto.
- Tomar notas, fazer registros pessoais para reter informações relevantes e retomá-las, posteriormente.
- Confrontar anotações com a de outros, discutindo critérios de seleção de partes fundamentais, revisando-as a partir do diálogo com outros leitores.

Na leitura de estudo estão implicados saberes que merecem atenção do professor. São ações que inicialmente ele realiza com os estudantes, para, depois, convidá-los a realizar sozinhos. Dentre eles, destacamos os seguintes procedimentos:¹²

- Marcar textos: tem a finalidade de destacar elementos que se prestam a consulta futura, implica seleção. Esse procedimento restringe-se a partes menores do texto, como sentenças, trechos ou palavras-chave. A partir das marcas deixadas pode-se retomar o texto e elaborar resumos, paráfrases e esquemas.
- Deixar comentários na margem: tem a finalidade de registrar opiniões, ideias-chave de partes do texto. Um procedimento

interessante é atribuir um título-síntese a cada parágrafo durante a leitura de um texto.

- Criar esquemas: consiste na reorganização do texto que permite a sua visualização rápida e global. Tais esquemas encapsulam informações, noções e explicações e só são funcionais quando se é capaz de retomar parte do material relevante que está incluído em palavras-chave, frases curtas ou ideias.
- Seguir roteiros de leitura pré-estabelecidos: tem a finalidade de guiar o leitor na busca de informações, noções e explicações relevantes. Normalmente, é elaborado por alguém que conhece bem o texto e os leitores que vão estudá-lo e pode tomar forma de questionários.

12 Cf. Giansanti (2004).

- Elaborar paráfrases e resumos: consiste na operação de rerepresentar o texto ou partes dele de outra forma, controlando para que o sentido seja mantido, bem como o ponto de vista do autor. Implica dizer com suas próprias palavras.
- Criar quadros e esquemas: permite a articulação entre ideias de um mesmo texto ou a comparação entre textos e pontos de

vista. Pode tomar a forma de fluxogramas de ideias de um texto, mapas conceituais, partindo do mais geral para o específico.

- Arquivar: identificar obras e textos estudados e organizar fichários ou materiais que permitam guardar e retomar informações e conhecimentos adquiridos.

DESAFIANDO O OLHAR

No episódio 3, há um trabalho intenso com a leitura para o estudo. Retome e indique quais procedimentos os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar apoiados pela professora Fabiana.

- Quando você e seus pares organizam atividades de leitura voltadas ao estudo, quais procedimentos costuma enfatizar? Por quê?
- Que aspectos inusitados na prática de Fabiana e na participação dos estudantes chamaram a sua atenção? Por quê?

Conclua sua reflexão, elaborando um parágrafo sobre o papel da leitura de estudo na formação do leitor jovem e adulto.

3.

Algumas modalidades de organização do ensino para formar leitores



As propostas pedagógicas em torno da formação leitora podem ser as mais variadas e destacamos, nesta seção, aquelas documentadas no audiovisual que acompanha este caderno. Essas modalidades articularam-se, neste caso, para possibilitar o desenvolvimento do projeto didático Floresta faz a diferença. No entanto, são atividades que podem ser planejadas e executadas em outros contextos e situações de aprendizagem.

3.1 Atividades permanentes para formar leitores

A atividade permanente é aquela que ocorre com regularidade, com uma frequência que pode ser diária, semanal ou até quinzenal, e se encontra inserida na rotina escolar. No caso específico do ensino da leitura, essa modalidade se presta a familiarizar os estudantes com certas práticas e estratégias

de leitura, com os gêneros textuais que a elas estão associados, com os modos de agir daqueles que delas participam. As propostas se prestam a criar oportunidades de tomar parte de diversos modos de ler, de ampliar repertórios, de comentar e apreciar textos lidos ou ouvidos, entre outros.

3.2 Projetos didáticos

Como já discutido no Módulo 1 desta coleção,¹³ os projetos didáticos são alternativas de organização da aprendizagem orientados para a contextualização, são formas de promover aprendizagens integradas e situadas para todos envolvidos no processo educativo. Não é um método ou receita, mas um formato que ganha configurações diversas para cada grupo, etapa da escolarização, profissionais da educação e envolvidos. Isso porque se relaciona diretamente com a bagagem experiencial dos estudantes, dos professores e daqueles com quem convivem em suas comunidades. Todas estas bagagens refletem-se nas indagações, temas, problemáticas abordadas nos projetos, tornando-se motores para a busca de soluções, respostas e propostas.

Hernandez (2004) afirma que o que faz os projetos terem vida na educação escolar é o envolvimento do aprendiz naquilo que está

aprendendo, conectando a comunidade escolar com o mundo vivido. Esse formato proporciona a descoberta e o entendimento de relações entre fenômenos pessoais, naturais e sociais e, assim, promove a compreensão do mundo em que vive.

Quando se organiza o processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos, é outra a relação que se estabelece entre sujeito e conhecimento. O estudo e aprendizado deixam de ser definidos por esta ou aquela disciplina ou conteúdo curricular, já que são os temas e as indagações os fios condutores desse estudo. Também é outra a relação que se estabelece com os saberes dos estudantes, valores e crenças, por serem estes elementos tomados como ponto de partida para a aprendizagem, constituindo-se como indicativos do que querem saber e em que aspectos esses interesses e desejos podem gerar novas

¹³ O texto desta seção retoma um trecho do Módulo 1 sobre projetos didáticos na alfabetização.

aprendizagens. Juntos, professores e estudantes, estabelecem objetivos e o percurso de aprendizagem que será desenvolvido.

No caso do projeto documentado no audiovisual, o tema surgiu de uma demanda dos estudantes que demonstraram interesse

por conhecer e discutir os problemas ambientais da região em que vivem, Rondônia. Os temas podem ser enriquecidos a partir das experiências dos professores e do conhecimento de cada turma e demais integrantes da comunidade.

DESAFIANDO O OLHAR

Retome a proposição do Projeto Floresta faz a diferença no primeiro episódio do vídeo e no próprio Projeto que acompanha este conjunto. Em grupo, identifique se esse projeto:

- Partiu de um tema ou de uma problematização que mobilizou os estudantes.
- Mobilizou conhecimentos prévios dos estudantes.
- Motivou os estudantes a realizarem as propostas.
- Dialogou com as necessidades de aprendizado da leitura.
- Abarcou gêneros do discurso e objetivos de leitura diversos.
- Promoveu aprendizagens significativas e contextualizadas.

Conclua sua reflexão, indicando como a leitura e seu aprendizado integraram o projeto e se é possível elaborar propostas semelhantes em outras turmas de EJA. Não se esqueça de justificar suas respostas.

Cada projeto supõe a formulação e resolução de problemas a partir do diagnóstico do que todos sabem e prossegue com o desenvolvimento das estratégias de busca de informações, apoiando-se nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem. Essa consideração instala o desafio de partir de interesses e conectar práticas que não necessariamente teriam lugar num “típico” processo de educação escolar, aquelas que se encontram em situações fora do contexto escolar, outorgando-lhes novos significados, pelo enriquecimento, ampliação das concepções e representações dos sujeitos envolvidos. O processo de ensino e aprendizagem da escrita constrói-se a partir

do engajamento dos sujeitos em “práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e de sua comunidade” (KLEIMAN, 2001, p. 242).

Para além das aprendizagens que estão previstas em cada projeto, essa forma de organização promove o desenvolvimento e ampliação de capacidades relacionadas à autonomia para aprender. O desenvolvimento dessas capacidades pode levar os estudantes a uma melhor compreensão dos problemas de sua realidade e contribuir para a ampliação do conhecimento pessoal e do mundo.

PARA SABER MAIS

O que podem os projetos

Os estudantes, sujeitos ativos e participantes da aprendizagem, podem usar os projetos para:

- Colocar em jogo o que sabem (observando, comparando, testando, refletindo, sistematizando).
- Intercambiar experiências e repertórios com parceiros e interlocutores privilegiados.
- Buscar de modo organizado o que precisam saber/fazer para solucionar problemas e/ou tomar parte de atividades.
- Testar procedimentos e aplicar novos conhecimentos.
- Avaliar onde conseguiram chegar para solucionar o problema enfrentado.
- Ampliar, transformar, confirmar e modificar a rede de conhecimentos.
- Adquirir novas competências e aplicá-las em outras situações sociais.

É importante ainda considerar que um projeto não é regido por conteúdos curriculares presumidos como importantes. O que se pretende é envolver a todos num processo

múltiplo de aprendizado, no qual o que importa é o fascínio, a colaboração, o questionamento, a exploração, a descoberta, a criatividade e a reflexão (HERNANDEZ, 2004).

Outra rota: a organização do ensino a partir dos gêneros do discurso**ORIENTAÇÃO DIDÁTICA**

A organização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita também pode se concentrar na seleção de gêneros do discurso que devem ser privilegiados em momentos da escolarização da Educação Básica. Como sugerido a partir de Cafiero (2010), podem ser elaborados quadros com os gêneros que serão objetos de estudo (de leitura, análise e produção textual) nas diferentes etapas da escolarização. Para cada gênero delineado, pode-se estabelecer capacidades e distribuí-las em ciclos, anos ou termos, de acordo com a organização e funcionamento dos programas. Além de garantir a abordagem de gêneros variados, essa forma de planejar o ensino prevê a progressão de habilidades ao longo da escolaridade.

3.3 Sequências de atividades

A sequência de atividades corresponde a uma série de aulas organizadas e planejadas para ensinar um determinado gênero, conteúdo, tema, procedimento ou conceito. Sua duração pode variar de dias a semanas e várias sequências podem ser trabalhadas durante o ano, de acordo com o planejado ou com as

necessidades de cada turma. É organizada a partir da progressão de desafios colocados aos estudantes, permitindo a apropriação de conhecimentos e a realização de novas aprendizagens e vincula-se à utilização de metodologias e atividades diferenciadas e/ou inovadoras.

A sequência de atividades focalizando a leitura permite, por exemplo, abordar gêneros de um mesmo tipo ou relacionados, para que os alunos se apropriem de suas características; gêneros variados sobre um mesmo tema, para que adquiram novos conhecimentos e informações e percebam como um tema pode ser tratado de variadas maneiras; apresentar diversas produções de um mesmo autor para que se apropriem do estilo e recursos expressivos que ele utiliza; realizar o levantamento de fontes escritas variadas e seu estudo, entre tantas outras aprendizagens. Elas podem compor partes de um projeto ou serem independentes com um fim em si mesmas.

Um primeiro passo na definição de uma sequência é conhecer o que os alunos já sabem sobre o conteúdo, gênero, tema, assunto ou conceito a ser trabalhado. O levantamento de conhecimentos prévios, de habilidades e de procedimentos é feito por meio de atividades diagnósticas que permitam identificá-los. Por exemplo, para introduzi-los na leitura de um gênero ao qual estão pouco familiarizados (uma crônica) pode-se solicitar uma primeira abordagem a fim de verificar o que sabem

sobre seu funcionamento, forma e estilo.

É a partir desse levantamento que se pode planejar uma série de aulas com desafios, problemas, atividades diferenciadas, jogos, usando diferentes linguagens e gêneros e favorecendo a análise e a reflexão sobre o que e como fazem. Gradativamente, aumenta-se a complexidade dos desafios, permitindo um aprofundamento sobre o conteúdo em foco.

Uma das maiores dificuldades do planejamento é a definição do tempo necessário para o trabalho com uma sequência. Para determiná-lo, é necessário saber o que se quer ensinar e como cada estudante aprende e prever como será feito o acompanhamento e a avaliação. O primeiro passo é estabelecer capacidades, noções e conceitos, os objetivos e os conteúdos que alicerçarão essa aprendizagem da leitura. Nessa organização, ainda, devemos prever a avaliação constante de suas leituras e produções e identificar quais intervenções serão necessárias caso surjam dificuldades. Sempre é recomendável prever momentos de replanejamento (para as intervenções e correções de rumo).

DESAFIANDO O OLHAR

Retome no quarto episódio e observe a sequência de atividades. Indique:

- Qual o objeto de ensino focalizado?
- Os conhecimentos prévios dos estudantes foram mobilizados? Se sim, em qual tarefa?
- Quais etapas foram seguidas?
- Que tipo de tarefas foram propostas?
- Houve progressão de capacidades e de abordagem de conteúdos? Explique.

Além desse exemplo, encontre outras cenas neste episódio que concretizam a organização do ensino por meio de sequências de atividades.

3.4 Atividades de sistematização

São propostas destinadas a sistematização de algum conhecimento ou de automatismo frente a procedimentos envolvidos no ato de ler. No caso da alfabetização, essas atividades são fundamentais para a interiorização das

relações entre grafemas e fonemas, para decodificação precisa, para ganhar fluência e expressividade na leitura. Também se prestam para aprendizagem de conteúdos relativos às convenções gráficas.

Em síntese, podemos dizer que o trabalho com a leitura tem como horizonte não só que o estudante adquira conhecimentos sobre um tema, mas que seja capaz de ler um texto, de discernir os aspectos ficcionais e não ficcionais, de contar o que o texto diz, de perceber a diferença entre copiar e escrever e entre ser escriba e escritor, e de aprender a dialogar com a leitura, tirando o texto do seu lugar idealizado e colocando-o na condição de objeto a ser discutido, refutado, ampliado, gerando novas ideias e opiniões. Desse modo, o estudante se tornará um leitor ativo que sabe julgar, justificar, explicar, exemplificar o tema em estudo.

4.

Estudar para formar: sugestões de leituras



ARTIGOS

BATISTA, A. A. G. Alfabetização e leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Educação Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2011.

Com o objetivo de discutir perspectivas da organização curricular para a consolidação da alfabetização, este ensaio está organizado em três partes; sendo a primeira dedicada a análise de dados de avaliações de larga escala; a segunda dedicada a apresentar perspectivas curriculares gerais, dando-se ênfase a alfabetização e leitura; e a terceira procura se aprofundar nessas perspectivas tendo em vista o desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora.

LIVROS E COLEÇÕES

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

As autoras discutem experiências no âmbito do ensino da leitura e, como auxílio ao professor, abordam os temas unindo teoria e prática de forma atualizada e reflexiva do ensino da leitura na escola.

CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.

O livro propõe uma reflexão das relações que existem entre a escola e alguns meios de comunicação, além das linguagens consideradas, formalmente, como não escolares e àquelas que não dizem respeito diretamente ao discurso pedagógico.

CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

Neste livro professores encontrarão pesquisas que procuram o entendimento dos mecanismos principais historicamente desenvolvidos por linguagens como o rádio, a tevê, o computador, a publicidade, o cinema, o desenho animado, entre outros.

CHIAPPINI, Ligia; GERALDI, João Wanderley (Coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

Usando a pesquisa e as mudanças de práticas, este livro tem como proposta “compreender o que está ocorrendo em sala de aula quanto da vontade de contribuir para a construção da mudança”.

CHIAPPINI, Ligia; NAGAMINE, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos, fazendo referências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto.

CHIAPPINI, Ligia; NAGAMINE, Helena (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

Nesta obra, ao selecionar e analisar contos populares, mitos indígenas, romances de cordel, textos políticos e de divulgação científica, os autores propõem um exercício de leitura e interpretação segundo o gênero e sua funcionalidade social.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

Neste livro autobiográfico, Freire traduz sua própria experiência, relatando fatos e aprendizados da infância, com o objetivo de fazer entender que a leitura começa muito antes do contato com o texto, lembrando-nos da sua importância, construção e desenvolvimento.

GARCIA, Edson Gabriel. *Prazer em ler, v.1: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. São Paulo: Instituto C&A: CENPEC, 2006. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br/midiateca/Default.aspx>>. Acesso em: 16 de maio de 2011.

GARCIA, Edson Gabriel. *Prazer em ler, v.2: Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura*. São Paulo: Instituto C&A: CENPEC, 2006. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br/midiateca/Default.aspx>>. Acesso em: 16 de maio de 2011.

As publicações foram desenvolvidas pelo Cenpec em parceria com o Instituto C&A para auxiliar o trabalho de mediadores de leitura que desenvolvem atividades em instituições do Programa Prazer em Ler.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

Com importantes reflexões de especialistas da USP, Unicamp e da Universidade Federal de Sergipe, esta coletânea traz 12 artigos sobre atividades com texto em sala de aula e aspectos pedagógicos e sociais da área de Português.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

Neste livro, o autor aborda diversas concepções de leitura e as amplia, propondo reflexões sobre diferentes práticas.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes: Ed. da Unicamp, 1989.

O livro tem por objetivo descrever diversos aspectos que compõem o ato leitor, mostra a complexidade do ato de compreender, além de abordar a multiplicidade dos processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes: Ed. da Unicamp, 1993.

O objetivo deste livro é a interação disciplinar como forma de buscar melhores resultados no ensino e prática da leitura na escola.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

Este livro sistematiza os pensamentos da professora Ingedore Koch, com colaboração de Elias, para unir teorias sobre texto e leitura e práticas docentes; tendo como alvo professores do ensino fundamental e médio.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Neste livro encontram-se múltiplas experiências leitoras, “o encantamento com o aprendizado da leitura, a leitura compulsiva de tudo (livrinhos de escola, cartazes de rua, rótulos de remédio), o prazer de acompanhar a multiplicação dos significados de uma palavra, de descobrir o final da história”, e ao narrar as modalidades de leitura em épocas diversas, o autor ensina que a leitura “é a mais civilizada das paixões e que sua história é uma celebração da alegria e da liberdade”.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

Com base em experiências de mediadores de leitura em contextos adversos, especialmente em países da América Latina (entre eles o Brasil), a autora tem por objetivo ampliar os temas e aprofundar as análises de sua obra *Os jovens e a leitura*, investigando diferentes maneiras pelas quais a narrativa pode atuar e ao mesmo tempo afirmar como um instrumento de resistência ao caos interior do estudante e à exclusão social.

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

Nesta obra o autor busca descrever a relação leitor e texto. Por um lado, analisa a relação entre o leitor e a influência de seu conhecimento do sistema linguístico com o conhecimento textual e o conhecimento de mundo para a interpretação do texto. Por outro, analisa a influência desses fatores sobre o produto final de seus agentes: autor, editor e instâncias sociais.

RIBEIRO, Ana E.; COSCARELLI, Carla, V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Este livro procura definir o que é letramento digital e o que há de específico na relação entre as pessoas e as novas tecnologias da comunicação digital. Aborda como as práticas de leitura e de escrita sofrem a interferência do ambiente digital e o que há de novo nesses ambientes. Além disso, abrange o papel da educação escolar e as possibilidades pedagógicas frente a estes novos usos da escrita.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

Dedicado especialmente aos professores de língua portuguesa e leitores interessados na educação linguística, a autora aprofunda-se na reflexão sobre conceitos como alfabetização, alfabetismo e alfabetismo funcional, e diferencia-os dos conceitos de letramento e de seus desenvolvimentos posteriores, discutindo também a questão do fracasso /insucesso escolar e a exclusão/inclusão social, e o tipo de situação gerada em termos de letramentos e de cidadania. Desta forma Rojo dialoga com o leitor, oferecendo-lhe referenciais e instrumentais para a ação pedagógica.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Este livro aborda tópicos como: diversidade cultural e de linguagens na escola, o desenvolvimento de blogs nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cibercultura, hipercontos multissemióticos, gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais, entre outros.

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

A autora, a partir de um texto simples e agradável, enfatiza e apresenta o ato de ler como um processo complexo, explicando-o dentro de uma perspectiva construtivista da aprendizagem.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated literacies: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização e leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. Revista Educação Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2011.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E de O.; ROJO, R. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.

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

CHARTIER, A. M. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, M. de L. A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português. Coimbra: Almedina, 2000.

DIONÍSIO, M. de L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. et al. (Org.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 71-84.

GIANSANTI, R. Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo: livro do professor. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004. (Viver, aprender).

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar para aprender: educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 154, ago. 2004. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm>. Acesso em: abr. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

IBGE. Pesquisa nacional por amostragem de domicílio. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1>. Acesso em: out. 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista Signo, Porto Alegre, v. 53, p. 3-28, dez. 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

NOBREGA, M. et al. Ler e escrever: ciclo II. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/DOT, 2006.

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

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: Camobridge University Press, 1984.

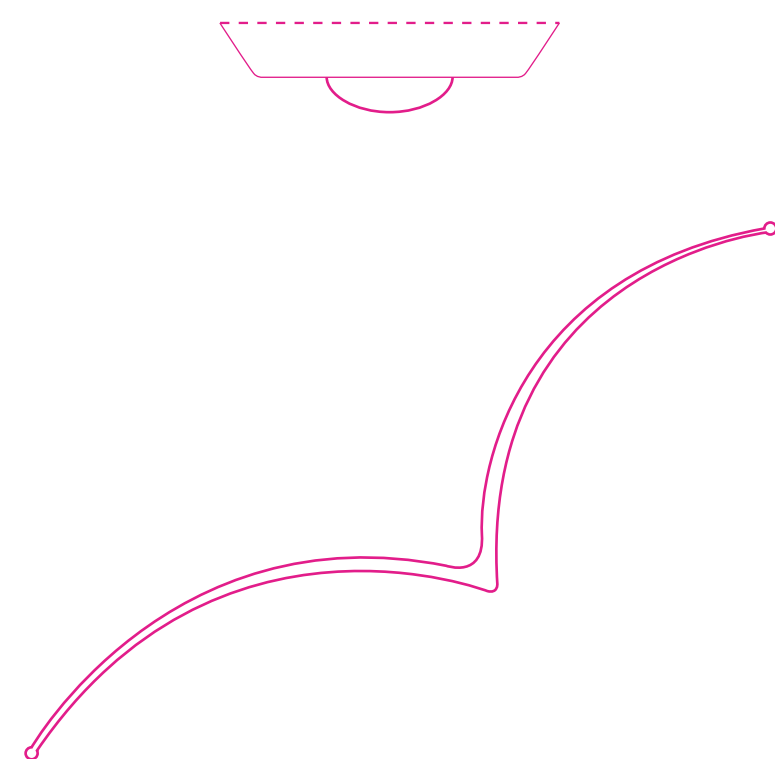
TORRES, Rosa M. ¿Quienes son analfabetos? In: INEA. Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo. México: INEA, 2000. Tomo 3.

VÓVIO, Claudia L. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores jovens e adultos. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. Educação e Sociedade, v. 108, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Esta publicação foi composta nas tipologias
Industrial, Lido, Minion e Myriad Pro
e impressa em papel top print 90/m² (miolo) e duodesign 250 g/m² (capa).



Segundo volume da coleção *Princípios em práticas - Alfabetização de jovens e adultos*, esta publicação traz reflexões e iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental, atividade desenvolvida nos Departamentos Regionais do Sesc.

Trata-se do desdobramento da ação de capacitação “Leitura e compreensão: a formação leitora” e se constitui em diálogo entre teoria e prática com proposições de atividades em sala de aula, considerando a realidade na qual os alunos estão inseridos.

Esperamos estimular e viabilizar a articulação dos saberes entre coordenadores e professores da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sesc e nas demais instituições que atuam com a EJA em todo o país.



coleção
Princípios em práticas
Alfabetização de jovens e adultos

módulo 2

Leitura e compreensão: a formação leitora

Caderno de estudos