



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Antonio Carlos Rodrigues Soares

Asunción, Paraguay

2023

Antonio Carlos Rodrigues Soares

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada, defendida e aprovada para o curso de Pós-Graduação na Faculdade de Ciências em Educação e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Gonzalez Gonzalez

Asunción, Paraguay

2023

Antonio Carlos Rodrigues Soares

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dr. Daniel Gonzalez Gonzalez

Tese de Doutorado em Ciências da Educação. p.124 – UAA, 2023.

Palavras Chave:

1. Compreensão Leitora 2. Estratégias de Compreensão 3. Animação Leitora.

Antonio Carlos Rodrigues Soares

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação, pela
Universidade Autônoma de Assunção - UAA

AGRADECIMENTO

A Deus, fonte de toda existência e a Nossa Senhora. Primeiro pela oportunidade da vida para que eu cumpra mais uma etapa de aperfeiçoamento moral e espiritual neste mundo. Obrigada Deus, pela Tua presença infinita em minha vida, dando-me a sabedoria necessária no cumprimento deste trabalho para que eu seja mais útil à humanidade.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Daniel Gonzalez Gonzalez, muito obrigado pela orientação segura e competente, pela contribuição inestimável na minha formação intelectual, mostrando-me novos conhecimentos, contribuindo assim para a melhoria da minha atividade teórico prática; pela compreensão, atenção no percurso deste trabalho.

À minha Coorientadora Liliam Doussou, pelo inestimável apoio, ensinamentos e informações para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo incentivo e apoio, em especial aos meus pais queridos e amados, Luiz Rodrigues Soares e Aldenora Soares de Assunção, aos irmãos Maria Amélia, Maria do Socorro e José Raimundo (in memoriam), pelo afeto e por fazerem parte deste sonho.

Aos meus queridos sobrinhos/filhos, Rafael Soares Diniz e Rafaela Soares Diniz Ferreira, pelo incentivo e apoio.

Às minhas sobrinhas Tatiane e Nádia, pelo apoio;

À Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, nas pessoas das Profas. Rita e Elcione, pelo apoio e atenção que gentilmente concederam-me seu tempo e aceitaram participar desta pesquisa.

Às minhas princesinhas Isadora e Manuela, pela motivação;

Aos meus filhotes pets, Duda e Lara que fazem mais agradável a minha vida.

Às minhas amigas Vânia, Zilfa, Zélia, Karla, Soraya, Joaquina e Vera pelo apoio e incentivo.

Muito obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	VI
LISTA DE TABELAS.....	VII
RESUMO.....	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACY	X
INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1. A COMPREENSÃO LEITORA	4
1.1 Fatores que intervem na compreensão leitora	8
1.2 Estratégias de compreensão leitora	9
1.3 O hábito de leitura	16
1.4 Etapas da formação do hábito de leitura	18
1.5 Motivação para a leitura por parte dos professores	20
1.6 A motivação do aluno.....	21
1.7 O ambiente social, familiar e cultural	23
1.8 Estratégias para formar o hábito da leitura.....	24
1.9 O ser humano na perspectiva de Lev Vigotsky	25
1.10 O ser humano na perspectiva de Albert Bandura	26
1.11 A educação na perspectiva de Vigotsky e Bandura.....	27
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	31
2.1 As primeiras experiências da EJA no Brasil.....	31
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na atualidade	36
2.3 Resultados dos estudos mapeados sobre direito a educação	43
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	46
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	46
3.1 Justificativa.....	46
3.2 Problema.....	48
3.3 Objetivos	50
3.4 Desenho da pesquisa	50
3.5 Contexto da Pesquisa.....	51
3.6 Participantes	56
3.7 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	57
3.8 Técnicas de análise e interpretação dos dados	59
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 Nível de compreensão leitora dos estudantes	60
4.2 Análise do resultado da entrevista aplicada à professora	72
4.3 Análise do resultado da observação nas oficinas de leitura	79
CONCLUSÕES.....	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	97

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Árvore de Problema

GRÁFICO 2- Subcategorias da Variável Independente

GRÁFICO 3- Subcategorias da Variante Dependente

GRÁFICO 4 - A leitura como atitude cotidiana

GRÁFICO 5 - Tempo de leitura à semana

GRÁFICO 6 - Livros lidos no ano

GRÁFICO 7 - Motivo de leitura

GRÁFICO 8 - Perseverança na leitura

GRÁFICO 9 - Satisfação por ler

GRÁFICO 10 - Compreensão do texto

GRÁFICO 11 - Estratégias de compreensão

GRÁFICO 12 - Reconhecimento da ideia principal e secundária do texto

GRÁFICO 13 - Reconhecimento do propósito do texto

GRÁFICO 14 - Conclusões e deduções pessoais

GRÁFICO 15 - Resumos orais ou escritos do texto lido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Trabalhos selecionados após a leitura do resumo

Tabela 2. Estratégias para formar o hábito de leitura

Tabela 3. Demonstrativo da estrutura física da escola

Tabela 4. População e amostra da pesquisa

Tabela 5. A leitura como atitude cotidiana

Tabela 6. Tempo de leitura à semana

Tabela 7. Livros lidos no ano

Tabela 8. Motivo de leitura

Tabela 9. Perseverança na leitura

Tabela 10. Satisfação por ler

Tabela 11. Compreensão do texto

Tabela 12. Estratégias de compreensão

Tabela 13. Reconhecimento da ideia principal e secundária do texto

Tabela 14. Reconhecimento do propósito do texto

Tabela 15. Conclusões e deduções pessoais

Tabela 16. Resumos orais ou escritos do texto lido

Tabela 17. Respostas da professora de Língua Portuguesa para determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas sobre a capacidade de compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa.

Tabela 18. Respostas da professora de Língua Portuguesa para determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas sobre a capacidade de compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa.

Tabela 19. Respostas da entrevista aberta aplicada à coordenadora pedagógica da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro.

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade analisar o nível do avanço na compreensão leitora, de estudantes que são submetidos a um programa de acompanhamento, através de oficinas de leitura. Para tanto se escolheu o 9º ano por representar o último ciclo da Educação Fundamental no Brasil. Se realizou esta pesquisa de 2021 a 2022, na Educação de Jovens e Adultos-EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís, capital do Estado do Maranhão, com uma mostra de 25 estudantes, 01 professora de Língua Portuguesa e 01 coordenadora pedagógica. Como técnicas de pesquisa se aplicaram questionários semiestruturados, entrevista e observação com o objetivo de coletar informação relacionada às diferentes condutas associadas ao hábito leitor e à compreensão leitora. Entre elas: a prática de leitura no tempo livre, as horas dedicadas por semana, a facilidade de compreensão do texto, o uso de estratégias de compreensão e a elaboração de resumos, entre outros. Os resultados demonstraram que a partir do momento que se aplicam estratégias metodológicas tanto para despertar no estudante o interesse e o prazer pela prática de leitura, quanto para desenvolver a compreensão leitora, é possível aumentar o hábito de leitura e o nível de compreensão e interpretação, pois a escassa prática e pouco interesse em terminar de ler um livro, repercute no processo de compreensão leitora. De acordo às conclusões e recomendações se colocam alguns enfoques que poderiam ser considerados pelos docentes como: animação leitora e ensino de estratégias de leitura dirigidas a cultivar o gosto pela leitura e melhorar os níveis de compreensão leitora no contexto educativo.

Palavras – chave: Compreensão Leitora. Estratégias de Compreensão. Animação Leitora.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el nivel de avance en la comprensión lectora de los estudiantes que se someten a un programa de seguimiento a través de talleres de lectura. Para ello, se eligió el 9º grado porque representa el último ciclo de la Educación Secundaria en Brasil. Esta investigación se realizó de 2021 a 2022, en la Educación de Jóvenes y Adultos-EJA, de la Unidad de Educación Básica Alberto Pinheiro, en São Luís, capital del Estado de Maranhão, con una muestra de 25 alumnos, 01 profesor de lengua portuguesa y 01 coordinador pedagógico. Como técnicas de investigación se aplicaron cuestionarios semiestructurados, entrevista y observación con el fin de recolectar información relacionada con diferentes conductas asociadas al hábito lector y la comprensión lectora. Entre estas: la práctica de la lectura en el tiempo libre, las horas dedicadas a la semana, la facilidad de comprensión del texto, el uso de estrategias de comprensión y la elaboración de resúmenes, entre otros. Los resultados mostraron que desde el momento en que se aplican estrategias metodológicas tanto para despertar el interés y el agrado del estudiante en la práctica de la lectura, como para desarrollar la comprensión lectora, se logra incrementar el hábito lector y el nivel de comprensión e interpretación, ya que la poca práctica y poco interés por terminar de leer un libro, repercute en el proceso de comprensión lectora. De acuerdo a las conclusiones y recomendaciones, se plantean algunos enfoques que podrían ser considerados por los docentes, tales como: la animación lectora y la enseñanza de estrategias lectoras encaminadas a cultivar el gusto por la lectura y mejorar los niveles de comprensión lectora en el contexto educativo.

Palabras clave: Comprensión Lectora. Estrategias de Comprensión. Animación lectora.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the level of progress in reading comprehension of students who are submitted to a monitoring program through reading workshops. For this purpose, the 9th grade was chosen because it represents the last cycle of Fundamental Education in Brazil. This research was carried out from 2021 to 2022, in the Youth and Adult Education-EJA of the Alberto Pinheiro Basic Education Unit, in São Luís, capital of the State of Maranhão, with a sample of 25 students, 01 Portuguese language teacher and 01 coordinator pedagogical. As research techniques, semi-structured questionnaires, interviews and observation were applied in order to collect information related to different behaviors associated with reading habit and reading comprehension. Among them: the practice of reading in free time, the hours dedicated per week, the ease of understanding the text, the use of comprehension strategies and the elaboration of summaries, among others. The results showed that from the moment that methodological strategies are applied both to arouse the student's interest and pleasure in the practice of reading, and to develop reading comprehension, it is possible to increase the reading habit and the level of comprehension and interpretation, because little practice and little interest in finishing reading a book, has repercussions on the process of reading comprehension. According to the conclusions and recommendations, some approaches are put forward that could be considered by the teachers, such as: reading animation and teaching reading strategies aimed at cultivating a taste for reading and improving levels of reading comprehension in the educational context.

Keywords: Reading Comprehension. Comprehension Strategies. Reading Animation.

INTRODUÇÃO

A humanidade vive um período da comunicação e da informática. Sabemos que o avanço tecnológico e a expansão dos meios de comunicação de massa intervieram nos horizontes do indivíduo, redimensionando assim sua perspectiva e sua leitura de mundo. Novas exigências apresentam-se ao leitor, num tempo de transnacionalização econômica e cultural, fruto do processo de globalização da sociedade: ser capaz de buscar no interior do texto informações que não estão explícitas nele, compreender aquilo que ultrapassa o limite da simples decodificação.

Atualmente para conseguir um emprego ou garantir a permanência nos empregos que já possuem, os jovens e os indivíduos adultos que estudam no último ciclo do Ensino Fundamental, devem acompanhar todas as mudanças que estão acontecendo na sociedade e que estão ligadas diretamente com o domínio da leitura e da escrita. As capacitações oferecidas pelas pequenas empresas, pelas indústrias ou pelo serviço público, exigem de seus funcionários a habilidade de leitura e escrita.

A capacidade dos estudantes para compreender o que leem, criticar os textos, descobrir a estrutura argumental, identificar os conceitos-chaves e as hipóteses que contém uma escrita é a demonstração do fracasso de toda uma estrutura de pensamento que se fundamentou na chamada educação bancária e que ainda estão presentes. Os estudantes do ensino médio ingressam no ensino superior com esquemas de pensamento que privilegiam a memória acima do pensar como tal, eles se converteram em expertos para acumular informação, são “excelentes” na repetição mecânica de dados e fórmulas, mas apresentam dificuldades para realizar raciocínios e estabelecer hipóteses. Um dos problemas que mais preocupa aos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino é o da competência leitora.

No processo da construção da competência leitora influem vários fatores como são: ler, determinar o tipo de leitura selecionada e determinar se é explorativa ou compreensiva para passar a compreensão do texto selecionado. Isto se pode dar através das seguintes condicionantes: o tipo de texto, a linguagem oral e o vocabulário oral sobre os quais se vai edificando o vocabulário leitor, as atitudes que possui um aluno para a compreensão.

Quando se fala de competência leitora, infere-se que o indivíduo interpreta o mundo em que vive de acordo com o contexto, mas também com tudo aquilo que

adquiriu a partir do conhecimento. O ato de ler os textos e sua compreensão, soma-se à leitura de mundo constituída da cultura e do meio em que ele está inserido.

Atualmente, o desenvolvimento da competência leitora também é visto como uma atividade importante na formação escolar do aluno da Educação Básica, ela sustenta-se na atual necessidade que o sujeito possui de compreender e interagir com o mundo à sua volta.

Essa expectativa em torno da competência leitora encontra-se registrada em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e Currículo Básico de Língua Portuguesa), que permeiam o sistema de ensino brasileiro.

No Brasil, desde 2001 o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisa anualmente, junto a amostras nacionais de 2000 pessoas representativas da população brasileira entre 15 e 64 anos que estejam ou não estudando, residentes em todas as regiões do país em zonas urbanas e rurais as habilidades de leitura, escrita dentre outros aspectos. Os resultados do INAF evidenciam que, apesar de ter havido, nos últimos anos um aumento progressivo do número de vagas e uma extensa oferta de oportunidades à população, ainda não se atingiu a meta estabelecida na Constituição, nem se obtiveram resultados satisfatórios no que se refere ao perfil do leitor de jovens e adultos e sua competência leitora.

Paralelamente a essas expectativas em torno à construção da competência leitora, há a realidade educacional das escolas brasileiras, no que se refere aos alunos da EJA. Nelas, observa-se o papel secundário que a leitura ocupa, ora por desconhecimento das exigências oficiais relativo ao ensino da leitura, bem como de estratégias educacionais apropriadas para desenvolver a competência leitora, ora por falta de interesse dos envolvidos pelo processo educativo.

Como professor de Língua Portuguesa há mais de dez anos na Educação de Jovens e Adultos no II Ciclo do Ensino Fundamental, em escola pública maranhense tem-se verificado que, estes alunos, geralmente, apresentam índices baixíssimos em leitura e compreensão dos textos lidos, permanecendo na decodificação de sinais e reproduzindo mecanicamente as informações. A maior parte dos alunos da EJA chega à escola sem experiências de leitura. É responsabilidade da escola formar o aluno leitor, porquanto ler é condição indispensável para que todo cidadão possa inserir-se na sociedade.

As investigações realizadas sobre competência leitora, evidenciam que os jovens e adultos mostram sérias deficiências no desenvolvimento da competência leitora, fato que se aprecia ao não alcançar uma competência adequada para 9º ano do ensino fundamental no teste/prova de Língua Portuguesa, aplicada para esta pesquisa.

Para responder à essa problemática, com a intenção de lançar propostas e recomendações acerca do fenômeno em questão, foram delineados como objetivo geral: Analisar o nível de avanço na compreensão leitora, dos estudantes do 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís, Maranhão, que são submetidos a um programa de acompanhamento e como objetivos específicos: determinar o nível de compreensão leitora no qual se encontram os estudantes do 9º ano da Educação Básica escolhida, ao iniciar um programa de acompanhamento; desenvolver estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes; implementar estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes; determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas, sobre a capacidade de compreensão leitora dos estudantes. A metodologia aplicada na coleta e interpretação de dados foi a pesquisa descritiva, no modelo transversal, de enfoque qualitativo, apresentando um estudo de pessoas, da sua singularidade, dos seus comportamentos e dos seus contextos.

Em termos estruturais, a tese assume a seguinte ordem:

A primeira parte destina-se a fundamentação teórica, apresentando a compreensão leitora, o hábito de ler e a educação de jovens e adultos.

A segunda parte, corresponde a metodologia da investigação, no qual se relata o passo a passo da pesquisa como os objetivos da pesquisa qualitativa, especificando o cronograma, seus participantes, os instrumentos, as técnicas aplicadas e os processos de elaboração, validação; os procedimentos para a coleta dos dados e as técnicas de análise e interpretação empregadas.

A terceira parte se apropria da análise e interpretação dos dados da pesquisa, expondo de maneira clara e objetiva toda a análise da investigação, realizada por meio de entrevistas abertas e observação participante.

Finalmente, apresenta-se as conclusões adquiridas na investigação, assim como a apresentação de algumas sugestões consideradas importantes para a continuidade do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentam-se ideais de diversos autores relacionadas a fundamentação teórica que embasa a pesquisa com relação aos estudos sobre a compreensão leitora.

1. A COMPREENSÃO LEITORA

A leitura implica um processo de compreensão, portanto, as operações reflexivas são derivadas em torno da identificação de informações relevantes que estão imersas no texto. Segundo Ferreiro & Gómez (como citado em Millán, 2010) "É um processo ativo de construção que o leitor exerce no texto, durante sua leitura".

Derivando a complexidade do processo de compreensão; que desde o início em quanto a pesquisas e teorias se refere, tem se concentrado apenas em estudar a capacidade de processar qualquer tipo de informação (visual, semântica, gráfica, etc.), ao invés da própria essência da construção do significado. Pearson, como citado em (Pinzás, 2003, p.79), expressa a conclusão mais importante de sua pesquisa, em termos de compreensão leitora:

A aprendizagem da leitura e sua compreensão é um processo complexo interativo no qual o leitor vai mudando o centro da sua atenção desde um processamento baseado no texto (concentrando-se em obter diretamente a mensagem do autor) para um baseado no leitor (concentrando-se em prever qual deveria ser ou será a mensagem do autor).

Essa afirmação baseia-se na forma como o sujeito encontra o significado mais confiável, de acordo com as ideias do autor, ideias que podem ser expressas de forma implícita ou explícita. Essa busca pode ser influenciada por aspectos como: motivação, interesse, finalidade para a qual é lida, familiaridade com o assunto, etc.

Rumelhart, como citado em (Arroyo, e outros, 2001) manifesta: "Compreender um texto, portanto, é um processo interativo entre os conhecimentos prévios do leitor e

o texto. Não apenas depende da percepção, mas também da combinação de experiências, conhecimentos linguísticos e estruturas cognitivas” (p.73). Portanto, é considerado um processo sistemático, que merece um tratamento especial, em termos de desenvolvimento simultâneo das fontes de conhecimento que se influenciam mutuamente, para que se realize a compreensão.

No que diz respeito às fontes de conhecimento, são referidas as do seguinte tipo: léxico, fonológico, semântico, ortográfico, sintático, etc.; que, quando conjugados por meio da leitura de material escrito, permitem a apropriação significativa do texto

A compreensão é dar sentido a um determinado texto. Supõe um processo evolutivo que passa por frases de compreensão da linguagem escrita (nível denotativo), até chegar à formação de uma estrutura cognitiva na qual o leitor é capaz de interagir ativamente com a informação que recebe; ou seja, ele é capaz de dar um significado e contribuir com seu próprio conhecimento sobre o assunto (Rioseco & Ziliani, 1998, pág.40).

Dentro dos requisitos que são necessários no processo de compreensão, é semelhante a este processo mental tanto quanto os outros, desenvolver em etapas (níveis de escolaridade) que permitem estabelecer uma dinâmica pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, para permitir o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, necessárias na formação intelectual da pessoa.

A ação educativa está enquadrada sob um regime social, que se encarrega de proporcionar aos atores envolvidos nesse processo, os mecanismos e as ferramentas necessárias para que isso seja realizado. Considerando como missão principal, formar cidadãos críticos e capazes de responder às demandas sociais na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática.

Sem dúvida, o trabalho investigativo neste campo é baseado em um paradigma crítico-positivo, focado na compreensão, conhecimento e comprometimento com a realidade atual, pois envolve diversos mecanismos que influenciam a interação social e concretamente no desenvolvimento integral do ser humano. Através desta perspectiva (Sánchez, 2000, p.9) menciona: “o pesquisador quando formula seu problema, planeja e conduz racionalmente suas decisões teóricas, práticas, operativas e instrumentais com a intenção de encontrar uma resposta para sua pergunta”. O que implica que tomar o hábito da leitura na população estudantil como problemático e como isso afeta a

compreensão leitora responde à necessidade de relacioná-los; em função de reunir os fatores necessários para realizar uma dinâmica que responda à abordagem de soluções alternativas que permitam estabelecer uma investigação produtiva, que contribua com orientações e processos de ensino-aprendizagem voltados para o desenvolvimento integral do ser humano.

a. Ontológica

O fundamento ontológico que orienta esta pesquisa, surge em torno da valorização do ser humano em relação ao desenvolvimento de sua linguagem.

Considerando para isto o estudo dos varáveis hábitos de leitura e compreensão leitora, como se expõe neste caso. É considerado o postulado de (Echevarría, 2005, p.31) para compreender os princípios da razão de ser, do ser humano, através da aquisição da linguagem.

A linguagem é, acima de tudo, o que torna os seres humanos o tipo particular de seres que são. Os seres humanos, argumentamos, são seres humanos linguísticos, seres humanos vivendo na linguagem. A linguagem, postulamos, é a chave para entender os fenômenos humanos.

De acordo com a análise, a linguagem é construída como a característica natural do ser humano; que permite compreender e interpretar os fenômenos que acontecem quando a ação humana é complementada junto com aspectos linguísticos, como neste caso; a aquisição de uma conduta leitora, levará ao desenvolvimento de níveis mais elevados de compreensão leitora, através da leitura ativa e reflexiva.

b. Epistemológica

Aprimorar as formas de raciocínio, consiste na capacidade de transformar a informação que é extraída do ambiente, na capacidade de pensar. De maneira particular o conhecimento torna-se na consciência que é adquirida através da prática constante da aprendizagem e dos processos que ele envolve. No que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento, no campo educacional, menciona-se a (Fourez, 2008, p.19) quem aponta:

O objetivo da epistemologia é conseguir que os alunos e os professores estejam cientes de que o desenvolvimento do conhecimento lhes diz respeito, que conhecer é uma maneira de decidir o que vai contar na ação, e que tudo isso pode ajudá-los a encontrar seu lugar na história.

Os atores educativos, são de vital importância no desenvolvimento do conhecimento, portanto é necessário complementar a ação educativa, com mecanismos que promovam o máximo desenvolvimento de capacidades. Portanto, o desenvolvimento do pensamento implica uma ação de compromisso e corresponsabilidade entre o docente e o aluno; uma vez que transcende para além da sala de aula, ou seja, para a própria vida.

c. Pedagógica

A prática educativa é baseada no pleno desenvolvimento de capacidades que permitirão ao indivíduo exercer suas funções no ambiente social. De acordo com a concepção de leitura e compreensão leitora é essencial baseá-los em parâmetros pedagógicos tanto no seu ensino como na sua aprendizagem.

Neste caso, faz-se referência à pedagogia crítica para referir o papel essencial do corpo docente no processo educativo, na interpretação e solução de problemas e na sua participação ativa na transformação da sociedade. Como o principal expoente é citado Paulo Freire, por ser um dos revolucionários educacionais que transformaram a visão da educação e os processos que ela implica. A Praxis que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970).

d. Axiológica

O ser humano aprende e constrói seus valores em cada uma das áreas em que atua, primeiro em casa, depois na escola ou instituição e, finalmente, ao longo de suas vidas. Por meio dessa transição, entende-se que toda atividade, tão logo imersa, é regida por um parâmetro moral e ético baseado na prática de valores.

O hábito de leitura é mencionado e conseqüentemente a compreensão leitora como essas atividades que são realizadas sob um sistema axiológico. (Brenes & Porras, 2007, p.307) afirmam: “Os valores têm um componente emocional e subjetivo, pois o

preço, a preferência, o gosto, o agrado ou o interesse são os que realmente dão valor a um bem objetivo”.

Analisando, pode-se dizer que o hábito da leitura é regido por um processo avaliativo que envolve a análise de diversos fatores que interferem em sua prática, levando em conta que não é apenas um procedimento intelectual ou cognitivo, as é guiado por um sistema de crenças que lhe permite direcionar suas ações para a prática da compreensão do texto, em todas as suas dimensões.

e. Sociológica

O meio social é o berço da ação humana, sob essa abordagem estimula-se a necessidade de destacar a prática da leitura e a compreensão leitora como componente determinante do desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento e compreensão do ambiente cultural e histórico em que uma pessoa se desenvolve. Cassany (2006, p.8), afirma:

Ler não é apenas um processo psicológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais.

1.1 Fatores que intervem na compreensão leitora

A compreensão leitora, sendo um processo complexo e gradual, pode atingir diferentes níveis de profundidade, dependendo de vários fatores. Levar esses fatores em consideração é obrigatório se quer ensinar a compreensão de forma eficaz. (Elosúa & García, pág.12) mencionam o seguinte:

As características do texto, sua temática e dificuldade. Cada tipo de texto apresenta uma estrutura e organização própria. Quando um aluno se depara com um texto, ele deve levar em conta as características do tipo de texto que é.

Por exemplo, é diferente ler uma história, um relatório científico, um fragmento histórico ou um artigo de jornal.

Os conhecimentos prévios que tiver o sujeito sobre o assunto. Ter alguns esquemas em relação à estrutura cognitiva dos alunos para posteriormente ativar as

relações conceituais que eles têm, como resultado de sua própria experiência, pode facilitar muito a compreensão e assimilação da mensagem do texto. Relações bem estabelecidas e extensas entre os diferentes conteúdos e esquemas cognitivos bem estruturados são condições necessárias para uma boa compreensão. Todos temos experimentado como é diferente ler um texto que trata de um tema familiar comparado a um tema desconhecido.

Os processos cognitivos, metacognitivos e linguísticos que a pessoa realiza durante a leitura. Esses processos incluem atenção e concentração no texto, identificação de palavras, análise sintático-semântica e pragmática do texto, elaboração e armazenamento da memória de longo prazo, recuperação de informações na memória operativa e planejamento e controle da compreensão, que é analisada com mais detalhe posteriormente.

Conhecer os fatores que intervêm no processo de compreensão, permite determinar, posteriormente, as fases e níveis de profundidade, o que leva à metacognição, que é o processo mais complexo.

1.2 Estratégias de compreensão leitora

A compreensão leitora é um processo interativo onde o leitor estabelece relações entre o conteúdo da leitura; onde o sujeito compara, contrasta, argumenta e tira conclusões pessoais. Essas conclusões de informações significativas, quando interpretadas e armazenadas, enriquecem os processos mentais e o conhecimento.

Para construir o significado, o sujeito deve ser ensinado a explorar o texto, navegar nele e usar estratégias que lhe permitam construir o sentido do documento. Estratégias em geral são formas de executar uma determinada habilidade. No caso da leitura, essas formas organizadas de agir são transferidas para o texto (Millán, 2010, pág.121).

Portanto, as estratégias de compreensão leitora tornam-se modos de agir, de acordo com um determinado texto. E conseqüentemente as habilidades que são desenvolvidas não são as mesmas dependendo do caso. De acordo com essa perspectiva, destacam-se dois tipos de estratégias que o pensamento desenvolve: as cognitivas e as

metacognitivas. Sobre este assunto Sanchez e Maldonado (2008) expressam que com as estratégias cognitivas se desenvolvem os saberes, enquanto que com as estratégias metacognitivas esses saberes são controlados.

1)Estratégias cognitivas - são as atividades mentais que intervêm no processamento da informação (transformação, assimilação, retenção, etc.) extraídas do texto escrito, para descobrir o verdadeiro significado. Para Cortez e García (2010) essas estratégias são constituídas por um conjunto de ações que se organizam no interior do indivíduo que as utiliza para elaborar, mudar, parar e transmitir informações a situações recentes. Para isso, é necessário conhecer as habilidades e processos superiores que compõem o pensamento.

Esse tipo de estratégia também é conhecido como uma ação planejada para atingir os objetivos que o aluno utilizará ao se comunicar diretamente com o texto.

Dia a dia as demandas que são feitas no ambiente estão se tornando mais fortes, por isso o sujeito precisa utilizar uma variedade de estratégias mentais para que possa resolver as dificuldades que surgem e, ao mesmo tempo, ajudá-lo a tomar decisões convenientes e corretas.

Valle (2009) sustenta que para acessar a compreensão é essencial que a criança se conscientize de que possui uma série de capacidades que a ajudarão a ler com eficiência, utilizando estratégias que estão em sua mente e que lhe serão úteis para manipular importantes informações e possa armazená-las em sua memória para fácil acesso mais tarde, quando necessário.

As técnicas cognitivas de compreensão que Valle propõe são as seguintes:

a)Releitura

Muitas vezes ao terminar a leitura, o aluno não entende do que se trata ou do que trata o texto e se vê em um dilema e não sabe o que fazer. Essa técnica é justamente para que aqueles que não conseguiram apreender o sentido do texto, quando isso acontece, sugere-se que releiam parágrafo por parágrafo, onde a dificuldade surgiu. Além disso, sua velocidade de leitura deve diminuir, ou seja, você tem que ler devagar, quantas vezes forem necessárias para atingir seu objetivo.

b)Leitura recorrente

É uma técnica em que as informações lidas pelo aluno devem ser organizadas, pois a parte que foi difícil para ele deve ser lida novamente para salvá-la e consolidá-la na memória. O aluno pode realizar esta técnica todas as vezes que considerar conveniente para que possa atingir seu objetivo de leitura. Esta técnica tem uma

dissimilaridade com a releitura, pois esta tem a finalidade de fortalecer sua compreensão, contrariamente a releitura busca entender ou buscar corrigir a compreensão em que o problema foi encontrado.

c) Leitura continuada

Esse método de leitura refere-se à continuidade de seguir lendo o material escrito, após ter encontrado o obstáculo na interpretação pela decodificação do texto até encontrar mais dados nos enunciados e/ou parágrafos seguintes que possam ajudar o aluno a alcançar sua apreensão do que foi lido.

d) Leitura simultânea

Nesta técnica, propõe-se parafrasear o conteúdo da leitura, ou seja, que o aluno explique com suas próprias palavras, trocando as palavras por sinônimos, antônimos ou outras expressões cujo significado seja semelhante ou o mesmo, mas que não mude o sentido da leitura. Essa forma de decodificar o texto será feita de forma a facilitar sua compreensão.

e) Imaginar o conteúdo do texto

O objetivo dessa estratégia é que o leitor produza em sua mente ícones sobre as passagens ou cenas que fazem parte do texto, especificamente onde há impedimento para a compreensão da informação.

f) Formular hipóteses

Essa estratégia é de suma importância para o leitor, pois visa fazer previsões, conjecturas na hora da leitura, principalmente quando a compreensão é difícil. Estas hipóteses formuladas pretendem ser contrastadas nos parágrafos subsequentes após ter encontrado a dificuldade. Vale ressaltar que essas técnicas também podem ser utilizadas para motivar a leitura, mesmo que não haja complicações na interpretação dos textos.

g) Adiar a pesquisa

Há dados no texto que costumam ser confusos e ambíguos para o aluno, para isso é recomendado que utilizem a técnica de releitura, em outras palavras, que releia o texto. Caso não seja alcançada uma interpretação adequada, sugere-se que a informação buscada seja adiada e encaminhada para pesquisa em outros materiais impressos como dicionários, ou então faça a pergunta ao professor.

2) Estratégias meta cognitivas - a importância dessa estratégia está no fato de que o sujeito encontra recursos e insumos que o levam a ter consciência de sua própria aprendizagem e que ele mesmo é quem a verifica e fiscaliza. Essa estratégia ensinará o aluno a desenvolver seu pensamento.

Nesse ponto, Weinrt e Kluwe, 1987, citados por Gonzales (2014), dizem que a metacognição é uma ilusão para o desenvolvimento do pensamento que cada sujeito tem sobre seu próprio conhecimento. Essa ação se faz presente quando surge sobre o sujeito a consequência de pensar sobre o próprio pensamento, ou seja, criar consciência e autorregulação sobre a evolução do raciocínio e da prática educativa. Tudo isso leva o aluno a ter a capacidade de entender o que está pensando e aprendendo e, assim, alcançar um ótimo aprendizado.

Em conclusão, para os autores, essas estratégias metacognitivas são aquelas que estão disponíveis para supervisionar e autorregular o desenvolvimento da informação e, para isso, devem ser organizados e planejados os atos adequados que estejam de acordo com sua finalidade, e também devem ser controlado quando é executado, o plano, então revise-o e analise-o.

Valles e Valles (2009) afirmam que a metacognição é definida como a capacidade de conhecer as estratégias do próprio sujeito para interpretar o material impresso e a autorregulação que ele tem sobre elas para adquirir uma ótima interpretação de leitura.

Os autores propõem as seguintes estratégias metacognitivas:

a) Habilidades de planejamento

Essas estratégias são usadas antes da leitura do texto. Os alunos são treinados fornecendo alguns recursos ou meios para apoiar o aluno a compreender a informação. Para este momento, os autores sugerem trabalhar três aspectos relevantes:

- Ideias prévias

Menciona que o aluno pode vincular informações que são novas para ele com o conhecimento que será ativado quando lhe for dado "o texto que ele vai" ler.

Antes da leitura, se deve estimular o leitor fornecendo-lhe dados, pistas sobre o título, legendas, resumos, marcadores textuais, imagens, etc. Desta forma, o conhecimento que ele tem sobre o texto será ativado e assim poderá enfrentá-lo de forma motivada.

- Os objetivos da leitura

É muito importante que o aluno, antes de começar a ler, estabeleça objetivos, metas de leitura; Para isso, devem ser formuladas questões como por que ler este texto. A sua resposta a estas questões, geralmente variadas, deve orientar-se para o objetivo que persegue a sua leitura. Muitas das crianças vão responder que vão ler para aprender sobre o assunto, outras vão dizer para me divertir ou me distrair, etc., o certo é ter

clareza sobre o porquê e para que ler. Conhecer esse propósito estabelece a consciência do processo de leitura

- Planejar estratégias de compreensão

É preponderante que o leitor, antes de iniciar sua leitura, considere quais estratégias cognitivas e metacognitivas deve utilizar para fortalecer sua compreensão leitora. Este é o momento em que o aluno deve tomar consciência de verbalizar as frases e/ou palavras que não entende para que releia a parte que não compreendeu várias vezes; ou seja, faça uma releitura, isso vai acontecer quando você ler e não entender um parágrafo, da mesma forma que você vai ler de novo até compreender, neste caso você estará usando leitura recorrente, você também pode planejar, em cada parte do texto, o uso das estratégias cognitivas que julgar apropriadas.

b)Habilidades de supervisão

É o controle que se tem do processo de leitura por meio das estratégias que se constituíram anteriormente. As capacidades em que os alunos devem ser preparados são detalhadas abaixo:

- Refletir sobre seus objetivos

Nessa fase, os alunos devem se fazer perguntas para meditar se estão alcançando seu objetivo de leitura.

- Detectar aspectos importantes

Durante o desenvolvimento da leitura, pequenas interrupções podem ser feitas para questionar se o que acabaram de ler é relevante ou simplesmente não, com o intuito de executar a estratégia de leitura recorrente para reforçar sua compreensão do texto.

- Identificar as causas da não compreensão

É fundamental que o aluno realize uma meta de leitura, ou seja, que se pergunte por que as letras são muito pequenas, etc.

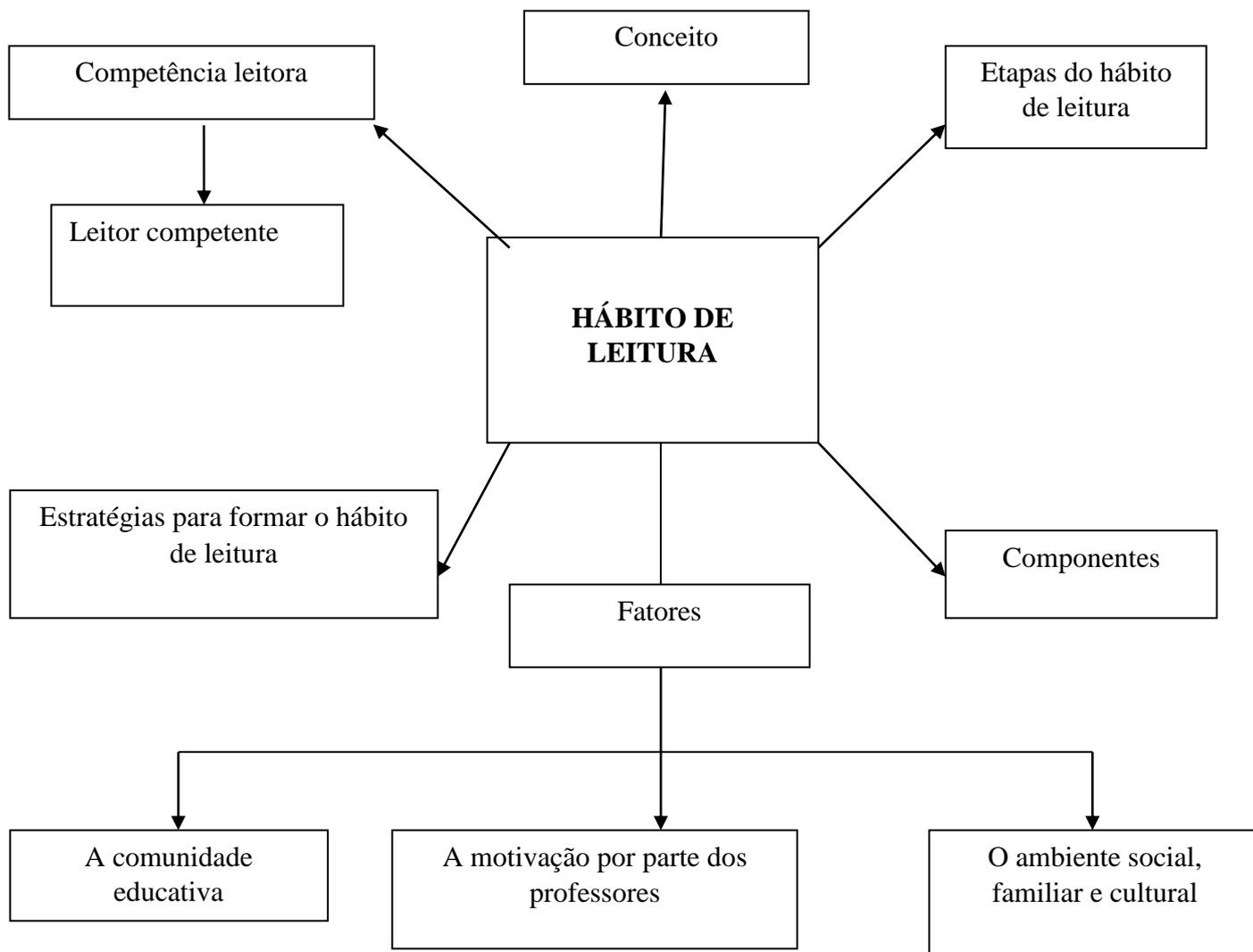
- Habilidades de avaliação

Ao final da leitura, é transcendental que o leitor se autoavaleie ou realize uma metacognição do que leu, fazendo-se perguntas como; O que aprendi com o texto? Que parte da leitura achei difícil? As estratégias usadas para entender o texto foram úteis?

Analisa-se que a atividade de leitura, além de ser guiada por mecanismos perceptivos, cognitivos e linguísticos, se constitui como resultado da interação que o cerca, ou seja, é composto de componentes puramente sociais, que tem como objetivo formar o indivíduo sob as concepções estabelecidas pela sociedade, sejam estas de

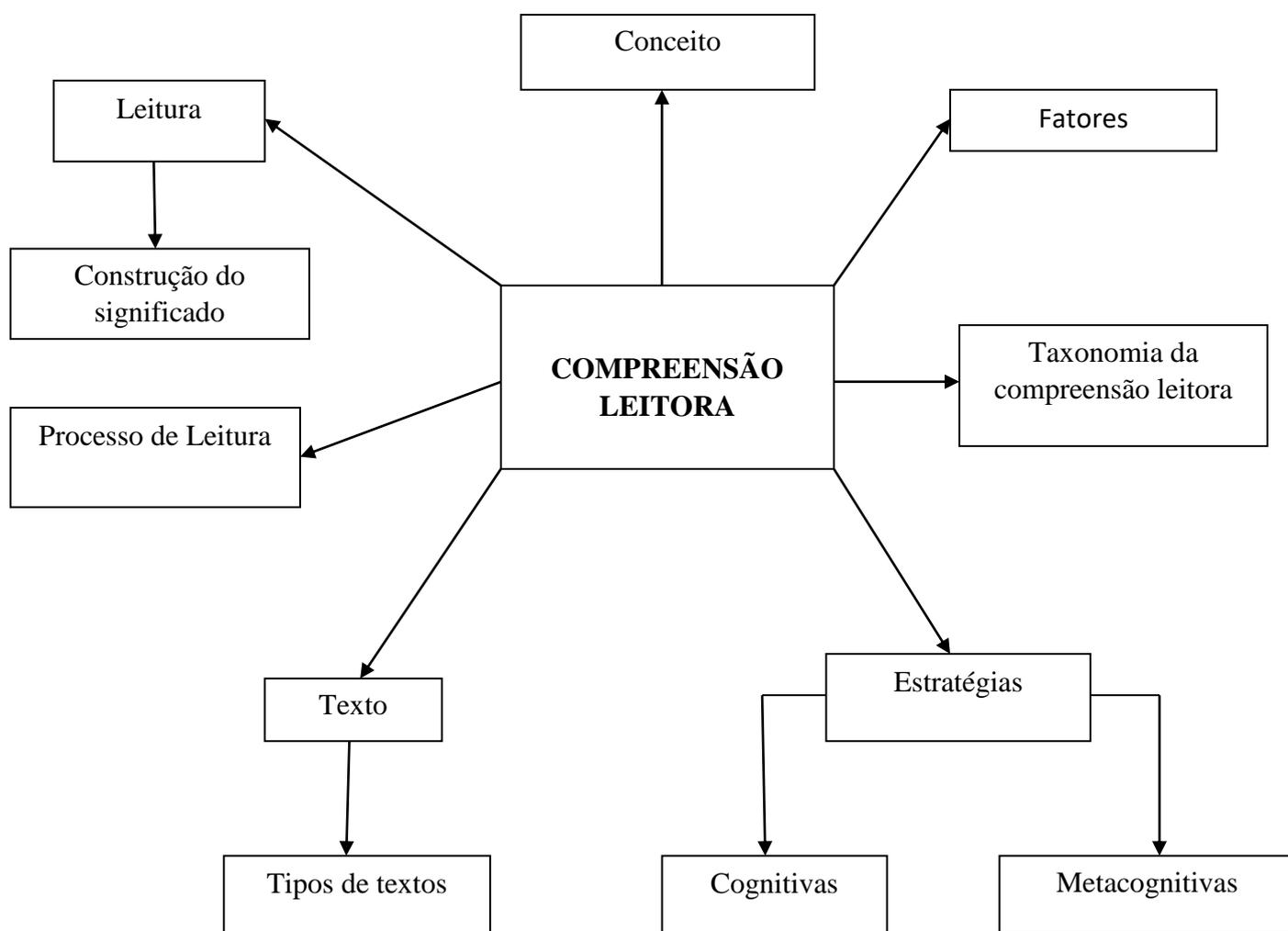
natureza religiosa, política, cultural, etc. A seguir, observa-se no gráfico 1, a constelação da prática da leitura e no gráfico 2, a constelação da prática leitora.

Gráfico 1. Constelação da prática de leitura



Elaborado por: Antônio Carlos Rodrigues Soares

No gráfico 1 estão representadas as subcategorias que formam parte do desenvolvimento do hábito de leitura, considerado uma variante independente por ser o principal antecedente que determina o desenvolvimento da compreensão leitora, através de componentes condutivos, afetivos e cognitivos.

Gráfico 2. Constelação da compreensão leitora

Elaborado por: Antônio Carlos Rodrigues Soares

No gráfico 2, estão representadas as subcategorias inerentes à compreensão leitora, considerada uma variante dependente por ser influenciada, determinada e

afetada diretamente pela variante independente hábito de leitura, pelo que também é definida como consequente.

1.3 O hábito de leitura

O hábito por definição se caracteriza por ser uma conduta que determina o desenvolvimento humano. Através deste traço é propício promover a aprendizagem de comportamentos positivos que levam o indivíduo a um modo de vida pleno e satisfatório.

O hábito é uma tendencia muito significativa e notável na vida do homem. Sem hábito seria impossível aprender. Sem hábito o homem não poderia aproveitar o tesouro da experiencia. Sem hábito ele não poderia ter progredido, pois tudo o que ele faz depende do que ele fez anteriormente. Elhábito, então, é uma forma de vida, um modo de comportamento e é muito necessário que o professor perceba sua importância (Kelly, 1982, pag.171).

O modo de vida a que o autor se refere, é o que se consegue graças à formação dos ditos comportamentos individuais. Entendidos como consequancia de uma aprendizagem progressiva e significativa. O hábito forma, transforma e muda a vida das pessoas, quem tem um hábito, tem uma atitude perante a vida, pois depende da vontade e iniciativa para a sua própria mudança.

É um comportamento aprendido, flexível que se repete cotidianamente (adapta-se às circunstâncias), que se executa automaticamente, que não requer esforço e não precisa controle externo. Há momentos mais ou menos propícios para a aquisição de hábitos, sendo a infância um período de aprendizagem para este tipo de comportamento por excelência (Vélez & Fernandez, 2004, pag. 136).

Sabe-se que toda aprendizagem determina um comportamento, e neste caso ressalta-se a importância de promover hábitos saudáveis desde a infância para promover

o desenvolvimento integral do indivíduo. Além de contribuir para este último, também é necessário para a formação da autonomia pessoal.

O hábito é entendido como um comportamento. E quando se refere ao hábito de leitura, é definido como uma conduta ou comportamento determinado pela rotina e prática habitual da leitura, é classificado como estilo de vida, pois fornece diversos mecanismos de formação intelectual, emocional e atitudinal. Segundo (Peña & Barboza, 2009, p.97) afirmam que:

O hábito de ler é o resultado de um processo de aprendizagem, de inculcar um hábito, um padrão de conduta, e os melhores para fazê-lo são os pais e os docentes. Podemos afirmar, a partir de nossa perspectiva particular, que os hábitos de leitura se formam quando a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto entra em contato regular com livros e mostra um relacionamento emocional muito próximo, quando ler forma parte vital de suas vidas, quando consideram que a leitura é um meio efetivo para satisfazer suas demandas cognitivas e de entretenimento.

Analisa-se que o hábito da leitura deve sua origem à relação que uma pessoa estabelece com um livro, já que ao torná-lo parte de sua vida, este se torna participante e guia nas atividades diárias. Além disso, é propício o incentivo que pais e professores devem fazer para estabelecer esse comportamento, não apenas por méritos acadêmicos, mas também por benefícios e aprendizagem própria. Como (Sánchez, 2005, p.11) menciona:

As aspirações, a vontade de desenvolver faculdades intelectuais e espirituais como a imaginação, o pensamento, a simpatia; a necessidade de ter mais conhecimento do mundo ou de um aspecto da realidade, de enriquecer as próprias ideias, ou de enraizar através da arte, são as forças que levam as pessoas a adquirir hábitos permanentes de leitura.

A prática permanente da leitura permite descobrir os múltiplos benefícios que ela oferece, e, portanto, tendo o hábito, fica-se propenso a descobrir um mundo de possibilidades cognitivas, afetivas e, em suma, de todo tipo.

É o comportamento estruturado intencional que faz a pessoa ler frequentemente por motivação pessoal, o qual cria nela satisfação, sensação de realização, prazer e entretenimento (García, 2005).

O hábito, seja ele qual for, e neste caso o hábito da leitura; representa uma melhoria no comportamento da pessoa, após várias experiências fica evidente que o comportamento leitor é o determinante no desenvolvimento e progresso da pessoa, transformando-a em um ser capaz de lidar com os aspectos linguísticos e comunicacionais com eficiência e sucesso.

1.4 Etapas da formação do hábito de leitura

O hábito de leitura é entendido como um processo sistêmico, composto por etapas que vão progressivamente levando ao resultado desejado: a formação do hábito de leitura.

Com referência a Salazar (2006, p.11), sobre a literatura psicopedagógica, aponta quatro etapas que podem ser aplicadas à formação do hábito de leitura:

1ª Etapa. De incompetência inconsciente.

Refere-se ao desconhecimento da leitura. Ou seja, falta de conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias para realizar o processo de leitura. Definitivamente, é a etapa que se caracteriza por ser o momento prévio à alfabetização, onde a criança, o jovem ou o adulto não tem a noção de decodificar signos escritos para depois levá-los à leitura. Além de reconhecer que nessa etapa é fundamental identificar os fatores favoráveis que possibilitam uma futura formação do hábito da leitura.

2ª Etapa. De incompetência consciente.

Ocorre no início e durante a formação educativa, o ato de ler é plenamente consciente; uma vez que é o requisito que está dentro do plano de estudos. Aqui surgem as chamadas dificuldades de aprendizagem da leitura, em diferentes graus; onde o professor é o responsável por orientar e dinamizar sua tarefa educativa na superação desses aspectos.

Além disso, nesse estágio figuram as pessoas que estão cientes da importância e do propósito da leitura, mas não conseguem praticá-la. É aqui que se dá o início para a formação do hábito.

3ª Etapa. De competência consciente.

Aparece como a etapa em que o hábito da leitura está dando frutos, ou seja, a consciência de que se tem o hábito marca o caminho para apreciar e sentir prazer pelo ato de ler. Intervêm vários indícios que atestam isso, como por exemplo: desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, realização de diferentes níveis de leitura, concentração, perseverança, ritmo e tempos referidos à leitura. Além da satisfação que produz ter o hábito de ler.

4ª Etapa. De competência inconsciente.

Etapa na que o hábito é inconsciente, uma vez que atua de maneira autônoma, voluntária e constante, se age por escolha. É característico da pessoa ter a leitura entre um de seus prazeres, seja em assuntos, livros ou autores relacionados aos seus hobbies e gostos. A motivação para a leitura é pautada mais pela própria sociedade ou pelo campo acadêmico, por um imperativo puramente íntimo e pessoal.

Graças à pesquisa realizada pelo referido autor, é necessário ressaltar que o hábito da leitura é um processo longo que requer vários fatores.

Os processos conscientes dos hábitos de leitura são: definição do propósito; realização das operações mentais implicadas, atualização do conhecimento e as experiências prévias; o processamento da informação, o controle e a regulação; os processos mentais e a consciência de seus resultados; o uso das habilidades informativas e a transferência dos resultados para outras atividades e reflexões.

As operações que podem se tornar automáticas são: a eficiência do músculo dos olhos, o uso de técnicas de leitura rápida, a leitura mental e não sub vocalizada, a manipulação física do material, etc.

Da mesma maneira, o hábito exige e, ao mesmo tempo permite a criação de um espaço íntimo onde a leitura acontece, e envolve o exercício de níveis crescentes de autonomia pessoal.

Duvoboy (1993, p.43), afirma: “A formação do hábito da leitura na criança implica um processo prévio de preparação física, intelectual, afetiva ou emocional”.

a) A preparação física compreende o desenvolvimento de habilidades motoras que permitem realizar o ato perceptivo de ler.

b) A preparação intelectual pressupõe o desenvolvimento de um mundo ou ambiente conceitual, que se adquire fundamentalmente através da linguagem oral, mas

que se traduz na possibilidade de captar mensagens da linguagem cifrada em letras, sílabas, palavras e frases.

c) A preparação afetiva ou emocional (talvez o mais importante) implica o desenvolvimento de uma relação avaliativamente positiva e sensivelmente interessante com o próprio ato de ler e com seus resultados.

1.5 Motivação para a leitura por parte dos professores

Várias investigações realizadas no campo da aprendizagem e especificamente da leitura, apontam principalmente para a aplicação de estratégias motivacionais que o professor deve utilizar para a tarefa de promover o gosto pela leitura.

Referindo-se a Solé (1995, p.4), que menciona:

Os alunos devem se sentir intrinsecamente motivados para aprender, porque aprender requer esforço. Para aprender e ler, necessitam perceber a leitura como um desafio interessante, algo que os desafia, mas que eles conseguirão alcançar com a ajuda que é fornecida pelo professor; devem perceber que aprender a ler é interessante e divertido, que lhes permite ser mais autônomos. Devem perceber-se como pessoas competentes que, com a ajuda e os recursos necessários, poderão ter sucesso e apropriar-se deste instrumento que lhes será tão útil na escola e na vida.

Por ter essa visão de educação para a vida, a leitura é considerada uma ferramenta de conquista e mudança, não apenas no nível individual, mas educacional, comunicativo e social.

Enquanto se aprimora a capacidade de desempenho dos alunos em termos de prática de leitura haverá progresso simultâneo na tarefa de ensino e aprendizagem dos professores. Aludindo a este papel, são considerados vários aspectos que os professores devem ter em conta na hora de motivar, promover e implantar o hábito da leitura em sala de aula.

“Pela multiplicidade de fatores que são necessários para considerar o hábito de leitura como tal, são apontados estudos que medem os hábitos de leitura da população, e dentre eles, destacam-se os seguintes aspectos a serem considerados” (Rico & De la Calle, 2008, pag. 106).

- Frequência de leitura. - Entendida como a autopercepção da frequência com que o sujeito lê livros por prazer.

- Tempo de leitura. - Refere-se ao número de horas dedicadas à leitura por prazer em uma determinada unidade de tempo, geralmente uma semana.

- Quantidade de leitura. – O número de livros lidos em um espaço de tempo habitual, em um ano ou trimestre.

- Autopercepção leitora. - Entendido como a avaliação do sujeito sobre o quanto ele lê.

- Em suma, a leitura como hábito é um processo que se caracteriza por uma aprendizagem específica que vai desde a aquisição do mecanismo de leitura até o prazer da referida atividade.

Ambos os objetivos se reforçam: quanto maior o interesse, maior a vontade de aprender, quanto maior o progresso do aluno graças à leitura, mais o interesse é alimentado. Apesar de ser uma técnica instrumental, aprender a ler dura a vida toda.

1.6 A motivação do aluno

A motivação é considerada o fator principal, pois é o fator determinante que orienta, mantém e determina o comportamento da pessoa. Nesse caso, proporcionar o gosto pela leitura não é tarefa fácil, pois precisa do ingrediente principal que é a vontade e a iniciativa própria de ler; e chegar a esse ponto só é possível graças à multiplicidade de estímulos que podem vir tanto do meio social quanto especificamente da mesma pessoa.

Em relação ao mencionado, Guthrie e Wigfield, conforme citado em (Díaz & Gámez, 2003, p.199) apontam que:

A construção do significado durante a leitura é um ato motivado. Um indivíduo que interage com um texto com o propósito de compreendê-lo está se comportando intencionalmente. Durante a leitura, o indivíduo age

deliberadamente e com um propósito. (...) Portanto, uma explicação em termos motivacionais é crucial para uma explicação do ato de ler.

Analisa-se que a ação de leitura é determinada por parâmetros motivacionais que influenciam o comportamento intencional. De tal forma, considera-se que enquanto uma pessoa é guiada por uma razão específica, ela será capaz de responder através de um comportamento.

A princípio, o hábito da leitura é pautado pela motivação, que é o acúmulo de condições que converte estímulos em respostas, neste caso a satisfação e o prazer de ler. Para depois transformar esse comportamento em aprendizado automatizado autônomo.

De acordo com Guthrie e Wigfield como citado em (Díaz & Gámez, 2003), os processos motivacionais relevantes para criar um comportamento de leitura se manifestam da seguinte forma:

1. Em primeiro lugar, os objetivos e aprendizagem da tarefa referentes à natureza das intenções do leitor em sua interação com o texto.

2. Em segundo lugar, motivação intrínseca, ou seja, dedicação à leitura pela mesma satisfação que ela pode trazer.

3. Em terceiro, a autoeficácia, ou a percepção do sujeito de ter a capacidade de ler com sucesso.

4. O quarto processo motivacional seria o interesse pessoal, a avaliação positiva dos conteúdos do texto.

5. Por último, em quinto lugar, as crenças transacionais sobre leitura, ou seja, a convicção de que valores pessoais, crenças e idiosincrasias são relevantes para a leitura.

6. Como síntese dos processos citados, obtém-se como resultado dois componentes motivacionais, que são:

- Componente Extrínseco: leitura considerada como meio de informação e consulta.

- Componente Intrínseco: leitura recreativa, nascida da curiosidade e interesse pela própria atividade de leitura.

O hábito de leitura e a motivação, conjugados em uma ação são enquadrados sob um sistema de requisitos que permitem entender o mecanismo de leitura, que abaixo estão resumidas no seguinte processo:

1.7 O ambiente social, familiar e cultural

a) Aprendizagem social e hábitos de leitura

Entende-se que durante o processo de aprendizagem, uma pessoa adquire um determinado comportamento. Vários estudos sobre esse complexo, mas significativo processo, nos leva a repensar que não existe um caminho único para um indivíduo se desenvolver como tal.

Por isso, no que diz respeito ao desenvolvimento desse processo, é necessário relacioná-lo com a aprendizagem do hábito da leitura, pois o indivíduo, ao se envolver em um ambiente favorável, adquire padrões e comportamentos que irão reforçar e estabelecer uma relação entre ele e o livro.

No que se refere à aprendizagem social aliada ao hábito da leitura, os fatores ambientais são considerados como condicionantes da aprendizagem. De forma exclusiva em termos de observação e imitação referem-se. É comum identificar esse tipo de aprendizagem quando uma criança ao observar determinados comportamentos, seja de seus pais, professores ou colegas de classe, ou seja, em qualquer ambiente que esteja envolvido; tende a repeti-los e imitá-los.

b) Família

O ambiente familiar, como o ambiente social, desempenha um papel transcendental na formação dos indivíduos. Existem várias posturas que definem o lar como o ambiente em que a aprendizagem duradoura realmente acontece. Por isso, destaca-se que “O comportamento das famílias em relação à leitura fornece modelos que serão imitados por seus filhos, de modo que os hábitos de leitura dos pais seriam geradores de hábitos de leitura nos filhos” (Gil, 2009, pag.305).

Através desta postura (Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2002), expressam algumas considerações que podem ser úteis para os pais, na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura:

- Ler não é perda de tempo.
- Ler é divertido.
- Nem todas as pessoas gostam de todos os livros.
- A leitura não deve ser forçada, mas deve ser facilitada. Ler nunca será castigo.
- É bom que os pais compartilhem leituras com seus filhos, contem histórias, leiam histórias para eles ou leiam livros ilustrados e álbuns juntos.

- É bom para as crianças verem seus pais lendo.
- E bom visitar livrarias, comprar livros e usar bibliotecas.

Através da aplicação destas sugestões, aconselha-se que exista o compromisso e corresponsabilidade dos pais em relação à formação do hábito de leitura de seus filhos. Especialmente se se trata de contribuir de alguma forma para o processo de escolarização; uma vez que isto não depende apenas do sucesso acadêmico que usufruem, mas sim do progresso e desenvolvimento de competências que lhes permitam ter um bom domínio dos mecanismos de leitura para compreender, refletir e desfrutar em torno de um livro.

c) As representações sociais e a leitura

É entendido como representação social, o processo de construção simbólica que o sujeito faz do meio social. Yubero, Larrañaga, & Cerrillo (2004, p.23), afirmam: “A leitura como prática de vida não pode ser analisada apenas a partir de variáveis individuais, sua análise é essencial a partir das representações sociais onde o indivíduo se encontra”.

Alguns elementos são considerados dentro das representações sociais que ocorrem em torno do ato de ler como: criação da imagem social positiva do livro e do leitor. O valor da própria leitura, da leitura em sí. O processo de leitura como situação de interação social entre o livro e o indivíduo, para manter o esforço e conseguir o hábito para desfrutar da leitura.

Esses elementos respondem ao objetivo de promover e auxiliar na construção de atitudes leitoras dos sujeitos em relação à valorização cultural do livro.

1.8 Estratégias para formar o hábito da leitura

Promover e desenvolver o hábito de leitura, é muito importante, e com mais razão é atribuído à infância, onde o sujeito interage com múltiplos estímulos; e que intervêm na formação de uma base intelectual sólida, que se tornará o caminho para aprender a ler.

Promover a atração pelos livros e educar o verdadeiro amor pela leitura requer tempo e dedicação consideráveis, pois ao se tratar da formação comportamental de um sujeito, é necessário o uso de diversos mecanismos que a possibilitem; e entre um deles

estão as estratégias que permitem formar leitores competentes, em relação ao processo de leitura que se realiza por meio da leitura.

A função das estratégias é ajudar o leitor a organizar seu conhecimento, observar indicadores no texto, reconhecer as chaves da coerência textual; essas funções funcionam como um guia para o leitor se mover com precisão entre as sugestões do texto (Cerrillo & Yubero, 2007, pag.206).

A aplicação de estratégias individuais no mecanismo leitor, responde, de forma singular, ao uso significativo que o leitor dá ao recurso escrito. Consequentemente, promovendo o hábito da leitura, através do uso dessas ferramentas, pretende-se consolidar as competências e habilidades de leitura.

A leitura é um processo complexo, e é necessário que o sujeito conte com o guia e com a orientação do mediador. Especialmente se se trata de mecanismos de ensino-aprendizagem para estabelecer um diálogo interativo entre o leitor e o texto. Como Cerrillo & Yubero (2007, pag.206) mencionam. “o leitor ativa certas estratégias de acordo com as características do texto, de acordo com as orientações operativas que o texto indica ou de acordo com a finalidade da leitura”.

1.9 O ser humano na perspectiva de Lev Vygotsky

Segundo artigo publicado pela UNESCO, Lev Vygotsky, afirma que "Ser humano é caracterizado por uma sociabilidade primária" (UNESO: Oficina Educação Internacional, 1999, pp.733-799.). Sobre esta afirmação podemos dizer que o ser humano não é nada sem os outros, o contexto social é aquele que influencia o ser humano a pensar, raciocinar, tomar decisões e executar ações de acordo com as necessidades que você tem como ser humano (necessidades pessoais e sociais). “Desta forma, as relações da criança com a realidade são, desde o início, as relações sociais.” (Vygotsky 1982-1984, Vol. IV, p.281, 1932, citado em UNESO: International Bureau of Education, 1999, pp.733-799). Também afirma que "Por origem e por natureza o ser humano não pode existir ou vivenciar o desenvolvimento adequado de sua espécie como nômade isolado; tem necessariamente seu prolongamento nas demais; isoladamente não é um ser completo "(UNESCO: Secretaria Internacional de Educação, 1999, pp. 733-799). Com base nessa afirmação, o ser humano é assim concebido pela capacidade de

relacionar e interagir com outras pessoas ao seu redor e a natureza, do qual ele irá apreender tanto quanto possível, portanto, ele desenvolverá como ser humano.

Lev Vygotsky, considera de grande importância a influência do meio ambiente no desenvolvimento do ser humano, pois os processos psicológicos de Vygotsky são mutáveis, nunca fixo e altamente dependente do ambiente de vida. Também menciona que a assimilação das atividades sociais e culturais são as chaves do desenvolvimento humano e que essa assimilação é o que distingue os homens dos animais. Assim, Vygotsky enfatiza que o ser humano toma consciência do que faz e assim aprende a usar suas habilidades conscientemente e a seu favor (UNESCO: Secretaria Internacional de Educação, 1999).

Então, pode-se dizer que o ser humano é um ser que precisa dos outros para interação e sobrevivência.

1.10 O ser humano na perspectiva de Albert Bandura

Por outro lado, a teoria da aprendizagem social proposta por Albert Bandura, dá grande importância para a capacidade cognitiva que o ser humano possui, e é por essa razão que difere do behaviorismo que vê o ser humano como um ser passivo que se limita a responder mecanicamente aos estímulos que recebe de fora.

Para Albert Bandura, o ser humano pode "... se sobrepor às influências do ambiente em que vivem e impulsos emocionais animais, e ter o controle da direção de suas vidas" (Cervone, 2008, p.370).

Assim, o ser humano passa de um estado em que é moldado por estímulos externos, para um estado em que usa sua habilidade cognitiva para funcionar em seu ambiente, uma habilidade que permite que você aja com base no que aprendeu e decida aprender após uma observação de seu ambiente social, isso lhe permite estar ciente de suas ações e o que você quer fazer com sua vida.

Para Albert Bandura, "As pessoas se organizam, são proativas, reflexivas e autorreguladoras, não simplesmente organismos reativos moldados e dominadas por eventos externos" (Bandura, 1999, citado em Weiten, 2008).

Desta forma, o ser humano é o resultado de uma complexa interação entre dois fatores que são: a aprendizagem social, que ocorre por meio da observação outros seres

humanos e capacidade cognitiva, que permite decidir o que e quando reproduzir o que você observou.

Depois de descrever a concepção de ser humano que esses dois autores têm, podem dizer que Vygotsky dá mais importância às relações interpessoais que o ser humano possui, enquanto Bandura dá maior importância a dois aspectos que são: capacidade cognitiva e a capacidade de aprender tanto conhecimento como habilidades a partir da observação dos outros.

Desta maneira, quando Albert Bandura se refere à capacidade cognitiva, há quatro conceitos que se destacam e são: "... as competências e habilidades, expectativas e crenças, padrões de comportamento e objetivos pessoais" (Cervone, 2008, p.371).

1.11 A educação na perspectiva de Vigotsky e Bandura

A educação hoje é concebida como um conjunto de práticas ou atividades cuja finalidade é a transmissão de conhecimentos de diferentes tipos, além da formação da pessoa. Entre os saberes transmitir, temos a cultura, o conhecimento científico, as normas de comportamento, etc., que as sociedades geraram e acumularam do tempo.

Para Vygotsky "A educação não se limita apenas ao fato de exercer influência nos processos de desenvolvimento, uma vez que reestruturam fundamentais todas as funções comportamentais" (Vygotsky, 1982-1984, vol. I, p.107, Citado em UNESCO: International Bureau of Education, 1999 pp.733-799). Em relação a esta afirmação, a educação modifica as estruturas mentais dos alunos, fazendo-os agir de forma diferente, ou seja, prossigam como atores principais na construção do conhecimento, perguntas sobre um tema que ajudam a uma melhor compreensão. Vygotsky vê a educação como um processo no qual o professor é um guia, um facilitador que dá as ferramentas para que o aluno possa desenvolver e assim adquirir conhecimento, que o ajudará a se desenvolver cognitivamente.

A tese de Vygotsky deixa explícito que a educação é feita através de um processo de socialização, pelo qual o professor faz parte da educação e não se limita apenas a transmitir conhecimentos ou informações valiosas para os alunos, esta

informação está de acordo com o tempo que o aluno está aluno e professor. Assim, podemos mencionar que a perspectiva Vygotskian afirma que "... a educação é uma atividade determinada sócio-historicamente" (Falieres & Antolin, 2003, p.51).

Por outra parte os estudos realizados por Albert Bandura estão dirigidos para a psicologia e os resultados são expostos de acordo com esta ciência, pelo que dar uma visão da educação a partir de sua perspectiva é muito difícil, mas podemos deduzir com base em seus estudos. Para Albert Bandura, a educação é um processo que, por um lado, consiste na observação e imitação de comportamentos socialmente aceitos e, por outro, a eliminação de comportamentos não aceitos socialmente ou a abstenção de reproduzir tais comportamentos, esta aquisição de novos comportamentos responde a um processo que, segundo Albert Bandura, consiste em: Atenção, retenção, produção e motivação.

Para Bandura, "...o fornecimento de modelos, além de acelerar o processo de aprendizagem, torna-se, nos casos em que os erros são perigosos ou custosos, um meio essencial de transmissão de padrões de comportamento (Bandura & Walters, 1974). Para que a educação seja um meio que ajuda o aluno a adquirir novos comportamentos, evitando o processo de tentativa e erro, que pode levar muito tempo ou ser perigoso para a pessoa. Desta forma a educação torna-se a transmissão de conhecimento, habilidades, cultura, etc., que tem sido criado pelo ser humano no transcurso de seu desenvolvimento no tempo. Outro ponto importante é que os modelos que podem ser usados no ensino de novos comportamentos podem ser: modelos reais, modelos simbólicos e modelos plásticos.

O ensino para Vygotsky ocorre por meio da intervenção social e ferramentas do contexto, como língua, religião, cultura. O ensino pode ser feito por pessoas que são capazes de fazer qualquer atividade sem a ajuda de outros, ou seja, de forma independente.

Vygotsky considera o aluno um recurso didático visto de uma perspectiva demediador da aprendizagem, ou seja, um aluno que apreendeu o conhecimento de forma mais rápida e eficiente, então este aluno torna-se para Vygotsky, um recurso de mediação, realizando essa ação em benefício tanto do aluno que ainda não sabe como dele mesmo. Para o aluno que não sabe, o mediador torna-se um suporte para a aquisição do novo conhecimento e para o aluno mediador do conhecimento essa ação é considerada como "... a organização e a reformulação do que você sabe para transmiti-lo" (Falieres & Antolin, 2003, p.52).

Quanto ao aprendizado, para Vygotsky (Curso de Treinamento e Atualização Profissional do Corpo Docente da Educação Pré-Escolar, 2005), o contexto social influencia na aprendizagem graças a três níveis importantes, tais como: o nível interativo imediato constituído por ele ou pelos indivíduos com quem ele interage aluno, o nível estrutural constituído pela família e a escola, por fim o nível cultural ou social constituído pela sociedade em geral, língua, sistema número e tecnologia.

Através destes níveis o aluno pode aprender o máximo possível, além disso, desta forma ele reestrutura suas funções mentais e gera novos conhecimentos que ajudarão no seu desenvolvimento como aluno e como pessoa, portanto, vamos citar o que foi dito por Lev Vigotsky “Aprender é mais do que aquisição da capacidade de pensar; é a aquisição de muitas habilidades específicas para pensar sobre uma série de coisas diferentes” (Falieres & Antolin, 2003, p.51).

Como mencionado, podemos dizer que a aprendizagem ocorre graças à internalização progressiva ou assimilação de instrumentos e ferramentas mediadoras, então isso nos leva a afirmar que a aprendizagem deve ocorrer ou começar fora do aluno, então o aluno aprende graças à visão, manipulação e escuta das atividades que são realizadas com a finalidade de que se conheça algo sobre o ambiente em que se encontra, ou algo que seja necessário para seu desenvolvimento intelectual. Portanto, para Vygotsky, aprender é social, é progressivo, pois aprende tudo graças a ajuda dos outros e das ferramentas de mediação em um determinado momento (Falieres & Antolin, 2003).

Por outro lado, o aprendizado para Albert Bandura é a aquisição de novos conhecimentos através da observação e imitação de comportamentos, que refletirão na modificação do comportamento da pessoa, mas essa aquisição de novos conhecimentos é dada através de um processo, no qual eles têm três elementos de grande importância que são: o comportamento, a pessoa cognitiva e o contexto (Bandura & Walters, 1974). Esta aprendizagem por imitação não se limita unicamente à reprodução de um comportamento observado, porque o observador não é um ser passivo, ele usa sua capacidade cognitiva e decidirá o que aprender com o comportamento observado e, portanto, se o reproduz ou não, além de poder resgatar ou descartar certas características do comportamento que foi observado.

Outra característica importante da aprendizagem observacional é o condicionamento vicário, que ocorre quando o modelo é observado (colega de classe),

ser punido ou recompensado por determinado comportamento, que pode afetar a reprodução do comportamento, mas nem sempre sua aprendizagem (Cervon, 2008).

O ensino, a partir da teoria de Albert Bandura, é concebido como um processo em que os modelos adquirem uma grande importância, pois o ensino não se limita exclusivamente à transmissão de comportamentos, esta teoria torna-se ineficaz no momento de transmitir conhecimentos abstratos como matemática, conhecimento conceitual, espiritual, etc.

Por exemplo, coloquemo-nos numa sala de aula onde se pretende que os alunos aprendam a somar, para o qual usaremos cinco maçãs, três à direita da mesa do professor e dois para a esquerda, o professor se levantará e após contar o número de maçãs que estão em cada extremidade de sua mesa, com as mãos ele as juntará e dirá que três mais dois é igual a cinco, aqui pode-se observar o comportamento com o que pretende-se ensinar a adição, mas a única coisa que esse comportamento alcançará é uma reprodução de que dois mais três são cinco e não o conceito que soma.

Como conclusão, para Vygotsky, o ensino e a aprendizagem ocorrem em um ambiente estritamente social e de forma recíproca, uma vez que tanto o aluno como o professor, ao interagir, eles constroem novos conhecimentos, assim como para Albert Bandura, o aluno imita comportamentos e ao realizar essa ação deve necessariamente relacionar-se com outras pessoas que são a sociedade. Portanto, podemos dizer que para ambos autores, o ensino e a aprendizagem se desenvolvem em um espaço social de relações interpessoais.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Neste capítulo se apresentam as abordagens relacionadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, no contexto histórico e escolar.

2.1 As primeiras experiências da EJA no Brasil.

No transcorrer de determinados séculos, a educação assinala-se como seletiva e excludente, ficando ao alcance exclusivamente da burguesia máscula branca e dos religiosos, enquanto que, os negros, as mulheres e os indígenas não eram assistidos. Com enfoco nesse histórico, é respeitável vislumbrar a propósito de como se deu início a EJA no Brasil.

No período do Brasil Colônia, a partir do ano de 1549, é admissível afiançar que existia um jogo de interesses econômico e religioso, em que a Companhia Missionária de Jesus, além da doutrinação, apresentava como finalidade acatar aos interesses da coroa portuguesa, e assim instruir os indígenas que viviam na colônia, surgindo de então, os primeiros ensaios de EJA no Brasil. É possível compreender, no extenso período em que os jesuítas permaneceram no Brasil, que os mesmos agiram na educação não apenas de crianças, mas, principalmente, de adultos que igualmente ficaram submetidos a esse processo educacional com viés religioso. Conforme Rosário e Silva (2014),

Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando, sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético. [...] Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo cinco escolas de nível elementar e três colégios de nível médio (Rosário e Silva, 2014, p. 9).

O sacerdote Manoel da Nóbrega, em particular, foi um dos desbravadores a incluir no país os primeiros preceitos educacionais. Para Ghiraldelli (2009, p. 2) “[...]”

montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão – eis aí a nossa primeira pedagogia”. Em seguida, diversos jesuítas chegaram para ajudá-lo no encargo de catequizar os nativos. Diversas escolas foram constituídas e permaneceram sob o comando desses beatos que tiveram influência sobre toda a comunidade daquela ocasião.

Há-se de se concordar que os jesuítas desempenharam grande influência no método educacional brasileiro, mesmo que com intenções religiosas, uma vez que, ao mesmo tempo, eles atuavam com duas finalidades: adestrar a grafia e a leitura, e fornecer os mandamentos religiosos, visto como, sem saber escrever e ler, não seria possível converter os nativos a fé cristã. A partir dessa proximidade com a leitura e a grafia, os indígenas, ao mesmo tempo, aprendiam os costumes e a cultura dos ocidentais, o que mais tarde, tornaria mais fácil a aproximação com os colonizadores.

Na estação em que os jesuítas foram deportados do Brasil, no ano de 1759, se alastrou pelo país múltiplos estabelecimentos de ensino rudimentares e secundários. Para Chiraldelli (2009, p. 3) “[...] eles tinham aqui no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando-se os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever”. Posteriormente ao afastamento dos jesuítas, a elite sobreveio a ser priorizada no procedimento de ensino, ficando as classes mais favorecidas, na sua maioria, filhos de colonizadores.

Para Chiraldelli (2009), o país conheceu múltiplas reformas, por meio da interferência do secretário de Estado em Portugal, o Marquês de Pombal, com o objetivo de adequar as cobranças do mundo contemporâneo, atendendo as reivindicações de caráter político, econômico e cultural. Também em 1759, o ensino tanto em Portugal como no Brasil, seguiu no encargo do Estado, que incidiu a vigiar e repreender os conteúdos a serem fornecidos e, até mesmo, efetivar concursos.

No período da pombalina, não foi oferecido um ensino formal, correspondente para abranger toda a sociedade, se prezava pela educação secundária, acompanhado de lições régias. Com a chegada da Família Real, datada em 1808, essa história principiou a modificar, pois houve uma apreensão em acatar aos interesses da majestade, passando a proporcionar diversos cursos. Segundo Stephanou (2005), por meio de alusão exibida por Barreto e Bezerra (2014), teve a concepção de cursos,

[...] tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares. Implantou-se o ensino superior – Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808) e,

mais tarde, o Curso de Medicina no Rio de Janeiro (Stephanou 2014, apud Barreto; Bezerra, 2014, p. 170).

A aparição dessa nova formação era unicamente para alcançar a elite, enquanto, as classes populares conservaram-se na mesma posição, com acesso a um ensino descerimonioso. No período, as letras esculpidas começaram a aparecer para acatar a precisão da Nobre Família de tornar notório os seus eventos, as obras do governo e as notas de mérito da Coroa.

Em 1824, com a entrada da Constituição Imperial, se procurou abonar a todos os habitantes da cidade a educação primária, sendo que, na prática isso não sucedeu. Com o Ato Constitucional, no ano de 1834, o ensino primário e secundário para os habitantes da cidade incidiu a ser comprometimento da província, de modo especial, a EJA. Desse modo, para Barreto e Bezerra (2014, p. 170) a “Grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento acerca da Instrução Pública do período fez várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos”.

Todavia, o ensino que era oferecido, seguramente não idealizou a garantia de melhores condições de vida à população. A partir do término do Império, deu início ao surgimento de boatos de que a educação oficial avaliava o analfabeto como submisso e inábil, procedendo no indeferimento do direito ao voto.

Segundo Strelhow (2010, p.51), “A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente.”. Desse modo, nessa ocasião, um mínimo de sujeitos letrados e distintos, detinha o direito de votar, uma vez que o voto, era tão somente alocado aos sujeitos de monopólios, calhou a ordenar, igualmente, que esses indivíduos fossem instruídos.

Contudo, Brasil (2008) pronuncia que a coletividade civil não permaneceu emudecida e, perante essa ocorrência, vários movimentos sociais formados por indivíduos de diversos segmentos (associações de moradores, tanto rural como urbana, igreja, dentre outros), arrastados pelo desejo de igualdade e justiça, desejando a democracia, aspirando a ampliar atividades educativas direcionadas para atender as necessidades dos jovens e adultos, o que posteriormente, sobreveio a ser batizada como ensino popular. Essa ação ocasionou benfeitorias à sociedade porque induziu o surgimento da democracia, a conquista dos direitos sociais e políticos.

Ainda Brasil (2008) explana que, a partir da disposição da sociedade civil, o indivíduo brasileiro, mesmo não tendo instrução, teve o direito ao voto, ainda que sem obrigatoriedade. Igualmente, conseguindo o direito a educação fundamental gratuita e a segurança de ações públicas de combate ao analfabetismo. No entanto, a obtenção do direito a alfabetização não foi vista com agrado pela elite e nem pelos grandes latifundiários, pois poderia retratar liberdade à classe dominada, sendo capaz de motivar novos conceitos, haja vista que a alfabetização seria à entrada para o acesso ao mundo da cultura letrada. Observa-se, naquela ocasião, que a burguesia se dispôs contra o crescimento intelectual dos sujeitos inerentes à classe popular.

Entretanto, foram muitas as diligências desprendidas para abolir o analfabetismo, uma vez que, o mesmo, era analisado como o principal responsável pelo subdesenvolvimento da pátria. Em presença disso, a pretensão de consolidar a alfabetização era transformar o indivíduo analfabeto, em um ser fértil, que contribuísse para o desenvolvimento da pátria. No entanto, o problema para ingressar na educação, no começo da infância até se chegar à fase adulta, foi ainda uma prática durante muito tempo no país. Brasil (2008, p. 25) expõe que, “Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta [...]”. Esses sujeitos que se encontravam dentro do analfabetismo, foram excluídos dos eventos políticos.

Em consonância com Barreto e Bezerra (2014, p.164), “O Brasil, em sua história, sempre teve problemas com a educação de seu povo”. É notório que séculos se sobrevieram, e o país segue sofrendo com muitas dificuldades na educação, e se acredita que isso tenha se sustentado por longos períodos, persistindo na contemporaneidade, uma vez que, tais dificuldades estão envolvidas em um conjunto de múltiplos interesses, seja ele, político, econômico, social e ideológico. Brasil (2008, p. 26) apostila que “No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar”.

Nessa ocasião, as demandas política, social e cultural permaneciam no apogeu e era uma ocasião oportuna para ampliarem atividades direcionadas para a educação formal, sendo explícitas as pretensões políticas. Conforme Ramos (2010) foi no começo da Revolução Industrial que mundo do trabalho e a educação se tornaram intrinsecamente vinculados, arrolando a produção da vida material diretamente com a escolarização. De tal modo, que se incidiu a ter um ensino voltado para o trabalho.

Ramos (2010, p. 71) pronuncia que “A escola [...] passa a educar para produzi-lo”.

Essa concepção, abalizado numa coerência capitalista de ampliação da produção, se estendeu por muito período, chegando à época presente. Numa disposição crítica a essa dialética capitalista na educação, Freire (2011, p.128) raciocina que “[...] quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que [...] privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro”, uma vez que na sociedade capitalista, o ganho se sobrepõe a outros interesses – social, intelectual etc.

Entre as fases de 1946 a 1974, a proeminência de Battistus e Limberger (2006, p. 227), encontrava-se “[...] na profissionalização que tem por base preparar bons empregados para o crescente empresariado que vem assumindo o controle econômico do país”. Incluso a essa totalidade, a Educação de Jovens e Adultos se encontrava mais direcionada para a qualidade da mão de obra, do que para a formação intelectual e emancipatória dos alunos. Apreciando por esse prisma, a palavra de ordem era desenvolver obreiros para operarem no mercado de trabalho.

Em conformidade com que foi aludida anteriormente, a EJA, concebida oficialmente na década de 40, tinha como desígnio alfabetizar os indivíduos para que os mesmos pudessem votar, pois nessa ocasião, o indivíduo analfabeto não continha o direito de votar. Além disso, existia o intuito de esquentar a economia. Onde, a finalidade, decididamente, não era o avanço intelectual dos educando. A partir dessa conjuntura, se observa que possuía um arrolamento tendencioso, alinhando a política econômica com a política educacional.

O crescimento capitalista procedente das disposições de multinacionais no Brasil, sobretudo, a partir da década de 90, foi um fator indispensável na procura de operários distintos para operarem nas usinas, demandando mão de obra caracterizada. Em conformidade com Junior e Maués (2014),

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais [...] (Junior; Maués, 2014, p. 1139).

Nessa exterioridade, se percebe atualmente, a EJA como uma modalidade de educação do ensino básico direcionada para os sujeitos que não foram beneficiados com o acesso ou até mesmo não conseguiram finalizar seus estudos no período mensurado, podendo significar, igualmente, novas expectativas de melhorias de vida aos educandos,

instituindo uma conexão entre o conhecimento de mundo que já possuem e com as novas informações que irá adquirir. Compreende-se que a parceria disposta entre os jovens e adultos, com os seus docentes, pode propiciar a troca de conceitos, a problematização do conhecimento e a captação de novos ambientes sociais.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na atualidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) determina que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como finalidade atender à camada da população que não teve acesso a educação durante a infância e adolescência.

Para Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público, ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

A LDBEN 9394/96, determina que os sistemas de ensino, devem assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, às condições de vida e trabalho de jovens e adultos. Esclarece também que o Poder Público deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas.

O conceito de EJA, muitas vezes confunde-se com o de Ensino Noturno. Trata-se de uma associação equivocada, uma vez que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina.

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens. Os

artigos 1º e 2º da LDBEN, de 1996, fundamentam essa concepção, enfatizando a educação como direito que se afirma, independente do limite de idade:

Art. 1º - "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Art. 2º - "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDBEN, 1996, p. 4).

Os alunos da EJA são, geralmente, trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais que não tiveram acesso à cultura letrada e aos bens sociais e culturais, com pouca participação no mundo do trabalho, da política e da cultura.

O que acontece é que existem grandes disparidades entre ricos e pobres. De acordo com estudos realizados, a população pobre encontra-se em desvantagem principalmente ao se tratar de jovens e adultos.

Para que possamos estabelecer com clareza a parcela da população a ser atendida pela modalidade EJA, é fundamental refletir sobre o seu público, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público.

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho,

ou mesmo por falta de escolas. Jovens e Adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (Parecer/CME *apud* Oliveira, 1999, p. 23).

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências tornam-se de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB) nº 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação de Jovens e Adultos aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse Parecer significou um grande avanço na elaboração de políticas para a educação de jovens e adultos.

No Parecer do CNE/CEB nº 11/2000, destaca-se que a EJA, representa uma “*dívida social* não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a *força de trabalho* empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000, p. 5).

A Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas para a educação de jovens e adultos, dentre elas: alfabetizar em cinco anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década. Essas metas implicam uma expansão quantitativa da oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos.

Quando se fala sobre a competência leitora dos alunos da EJA, concorda-se com Soares (2004, p.48-49) que os objetivos que cercam o ensino de leitura não ajudam a avançar porque, “(...) na escola frequentada pelas classes populares. (...) a leitura se apresenta como uma necessidade para atender ao modo de produção das sociedades contemporâneas e para responder às exigências da cultura dominante, que se organiza, fundamentalmente, pela linguagem escrita. Saber ler ‘para arranjar serviço’ (...). Em

oposição, alunos e pais de alunos das classes privilegiadas apontam a importância da leitura ‘como forma de lazer’(...)’.

Dessa maneira, a escola inserida no sistema capitalista predominante atende às classes dominantes e atribui ao objeto de ensino de leitura a fruição, instrumento de circulação de conhecimento, como forma de participação social. Considerando esse ponto de vista, Orlandi (1995, p.58) esclarece que, “(...) as classes populares têm uma finalidade pragmática (ler para se defender, eu diria), a classe dominante tem finalidade ‘construtivas’ (ler para dominar, eu diria) (...) é uma diferença que deve ser levada em conta nos métodos de leitura propostas”.

O exercício de busca pela identificação dos fatores que incidem sobre a oferta inadequada da EJA, tem sido realizado por muitos estudiosos do campo da educação de Jovens e Adultos, destacadamente em estudos sobre as características de programas específicos de atendimento a esta modalidade, muitas vezes pautando-se no discurso da sociedade política. Em alguns destes estudos, a opinião dos estudantes que participam desses programas tem sido o foco de investigação das pesquisas que, além de nos possibilitarem conhecer mais sobre as especificidades da relação desta população com os processos educativos, ratificam a interferência das condições de vida sobre a sua disponibilidade para participar estes processos. O acúmulo de conhecimento fruto dessas pesquisas, todavia, não tem sido suficientemente compartilhado pela população.

Gramsci também se ocupou da forma indireta como a produção acadêmica é percebida pela população em geral.

(...) Na realidade, estes sistemas [explicações teóricas da realidade sistematizadas pelo trabalho intelectual] são desconhecidos pelas multidões, não tendo eficácia direta sobre seu modo de pensar e agir. Isto não significa, por certo, que eles sejam desprovidos inteiramente de eficácia histórica: mas essa eficácia é de outra natureza. Estes sistemas influem sobre as massas populares com força de política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (Gramsci, 2003, p.112-116).

No Brasil, assim como em muitos países, o reconhecimento da educação como um direito no seu código legal, não aconteceu de forma contínua e ordenada. Trata-se de uma trajetória histórica de discussões, avanços e retrocessos que indicam implementação de medidas legais sobre quem seriam os sujeitos detentores desse direito e qual a responsabilidade do Estado para garantir o acesso educacional. Desse modo, a dinâmica de dificuldades na oferta igualitária na educação, tem como uma das suas consequências um número significativo de jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade estabelecida como adequada. Tal realidade trouxe desafios para a oferta da educação no ensino regular e, sobretudo, para o exercício legal do direito à educação aos sujeitos jovens e adultos que desejam retornar à escola.

Utilizamos a análise bibliográfica dos trabalhos científicos extraídos do Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desse modo, destacamos neste trabalho, a descrição dos achados apresentando os quantitativos de produções e destacando as que se aproximam do objeto investigado, assim como, suas contribuições para os estudos da temática empreendida.

Os jovens, adultos e idosos que se constituem alunos da EJA, são sujeitos reais que estudam, trabalham e sobrevivem numa luta diária, pelo direito de viver uma vida digna numa sociedade condicionada pelo modelo econômico capitalista, que desrespeita os direitos sociais. Desse modo, a luta pelo direito à educação faz parte de uma consciência da sociedade e de reconhecimento de nossos deveres para com estes mesmos direitos.

Nessa perspectiva, a escola pode e deve se apresentar como um local fértil para o desenvolvimento de conhecimentos pautados numa reflexão crítica que reconheça nos direitos humanos, as bases para o pleno exercício da cidadania. Acreditamos que a escola deve ter em sua razão de ser a concretização do direito social básico à educação crítica, daí a sua indiscutível importância e necessidade. No entanto, a sua plena realização está na possibilidade de proporcionar um desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem pautados no exercício da democracia, obediência dos direitos humanos e valorização da multiplicidade de seus sujeitos. Como asseveram Alcoforado e Ferreira (2011, p.08):

[...] a emergência das ideias da democracia e da igualdade de direitos, deveres e oportunidades, tornaram mais evidente a necessidade de um

investimento concertado numa oferta educativa, para pessoas adultas, que atravessasse todos os seus tempos e espaços de vida.

Com o intuito de direcionar as buscas nas fontes de pesquisa ao tema escolhido, inicialmente selecionamos duas (2) temáticas que circundam nosso objeto de estudo para mapear a nossa produção, sendo: i) Direito à Educação e i) Educação de Jovens e Adultos. Certos de que determinados termos e palavras-chaves não são universais, pois dependem da escolha dos seus autores e/ou organização das fontes de pesquisa, decidimos utilizar a sigla EJA como variação do descritor Educação de Jovens e Adultos com o intuito de ampliar as buscas por trabalhos relacionados ao nosso tema.

Em seguida, para que se articulasse o mais próximo possível à questão em estudo, fizemos a inserção do AND como “caractere booleano” para restringir a pesquisa. Assim, como a utilização do AND, selecionamos dos (2) descritores organizados da forma: i) direito à educação AND EJA: i) direito à educação AND educação de jovens e adultos.

Ao utilizarmos esses descritores, também utilizamos alguns critérios de inclusão e exclusão para a escolha das produções que irão compor o refinamento do mapeamento das produções encontradas. Nesse sentido, elencamos os seguintes critérios de inclusão para as buscas nos campos selecionados: produções que estejam disponibilizadas na íntegra na internet; produções que discutem direito à educação na EJA; produções pautadas na discursividade dos sujeitos da EJA. E como critérios de exclusão, foram considerados os seguintes aspectos: produções disponibilizadas parcialmente na internet; produções que contemplem apenas o direito à educação de jovens e adultos separadamente; produções que contemplem a temática aqui estudada, mas que se apresentam de forma duplicada, isto é, apareceram duas ou mais vezes quando utilizados os descritores.

Como recorte temporal entre 2011 e 2020, a fim de delimitar os trabalhos produzidos nos últimos dez (10) anos, foram encontrados um total de 218 trabalhos científicos divididos entre teses e dissertações, sendo 157 na CAPES e 61 na BDTD.

Tabela 1. Trabalhos selecionados após a leitura do resumo

No.	Ano	Autor	Título	Tipo/IES
-----	-----	-------	--------	----------

1	2011	GARCIA, Elisete Enir Bernardi	A política da educação de jovens e adultos em são Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos	Doutorado em Educação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2	2015	ROCHA, Margarida Maria Silva	Educação em direitos humanos e a relação com a educação de jovens e adultos na perspectiva da formação da cidadania: a experiência do CEDHIA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/Universidade do Estado da Bahia
3	2016	BOTTI, F. H. A.	Interfases da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise	Mestrado em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo
4	2017	SOUZA, Taise Caroline Longuinho	Direito à Educação do Jovem na EJA: a intervenção didática em direitos humanos	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/Universidade do Estado da Bahia
5	2017	MEDEIROS, Milena Bittencourt Pereira	Uma cartografia da produção de sentidos entre experiências de Jovens e Adultos trabalhadores e o direito à Educação	Mestrado em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
6	2017	MKRTCHIAN, Marciele Stiegler Ribas	Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: o desvelar da violência simbólica	Doutorado em Educação/Pontifícia Universidade Católica do Paraná
7	2018	VIEIRA, Rosilene Silva	E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as Políticas Educacionais no Município de São Paulo	Doutorado em Educação/Universidade de São Paulo
8	2019	DELAVECHIA, Ângela Saikoski	Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos e o direito à Educação Escolar: um estudo a partir da cidade de Canoas/RS	Mestrado em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Antônio Carlos Rodrigues Soares

Quanto aos objetivos dos trabalhos analisados tivemos uma grande variação entre os estudos, porém ambos circundavam de encontrar respostas a questões que envolvem as percepções dos alunos da EJA sobre o direito à educação. Sendo assim, decidimos agrupar os objetivos em 4 (quatro) categorias, sendo: Direito à educação na EJA e direitos humanos; Direito à educação na EJA e política de educação; Direito à

educação na EJA e educação especial e Direito à educação na EJA e sujeitos trabalhadores.

A categoria Direito à educação na EJA e direitos humanos contemplou três (3) trabalhos. Descrevendo-os, pudemos citar que Rocha (2015) objetivou fazer reflexões sobre o papel dos direitos humanos na formação da cidadania tendo como público-alvo os educandos jovens, adultos e idosos. Já Souza (2017,) visou analisar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia. Seguindo a mesma perspectiva, Mkrtchian (2017) apresentou como objetivo interpretar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, considerando os efeitos da violência simbólica nelas presentes e suas implicações para a Educação de Direitos Humanos (EDH) nesta modalidade.

Na categoria Direito à educação na EJA e política de educação, Vieira (2018) apontou como objetivo da sua investigação identificar alguns aspectos da perspectiva da população pouco escolarizada na análise sobre as políticas atuais de educação de jovens e adultos no Brasil, em relação com as dimensões de experiência, informação e interpretação. Quanto a Garcia (2011), centrou sua pesquisa na análise de como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo/RS, vista pela perspectiva dos sujeitos imbricados em sua concretização.

Na categoria Direito à educação na EJA e educação especial, tem-se o trabalho de Botti (2016) que objetiva analisar como se configuram as interfaces da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial nas escolas da rede estadual de ensino do município de Colatina-ES, no que se refere à efetivação do direito à educação.

Por fim, na categoria Direito à educação na EJA e sujeitos trabalhadores, Medeiros (2017) investiga os possíveis sentidos entre experiências de jovens e adultos trabalhadores e o direito à educação. Já Delavechia (2019), visa dar continuidade nos estudos sobre a adolescência da classe trabalhadora em relação ao seu direito à educação escolar, em especial à concepção destes sujeitos sobre a escola no/para o desenvolvimento de suas vidas.

2.3 Resultados dos estudos mapeados sobre direito a educação

Os trabalhos selecionados em nosso EQ (estado da questão) se propuseram a ouvir e analisar, através de diversos procedimentos metodológicos os sujeitos da EJA. Assim, finalizaram suas considerações evidenciando a necessidade e a importância do reconhecimento desses sujeitos no espaço escolar. Conforme se pode ver a seguir:

Garcia (2011), afirma que as políticas públicas da EJA, exercidas pelo viés da gestão democrática e dos direitos humanos e sociais, têm nas práticas educativas o lócus para construção de possibilidades de uma formação humana e social, na perspectiva de superação da compreensão da formação escolar fragmentada; e os sujeitos da EJA estão em busca de um *ethos*, que possibilite uma educação inclusiva e apresente contra pontos à escola que exclui.

Rocha (2015), aponta que há o reconhecimento de que a EJA precisa de mais atenção por parte dos poderes públicos e dos próprios professores, para que efetue uma educação mais humanizada e pautada nos valores para a formação da cidadania.

Botti (2016), afirma que de forma surpreendente, o processo da pesquisa revela que as interfaces da EJA e EE, vêm sendo produzidas pelo protagonismo dos sujeitos e não pela política implementada, sendo assim, os sujeitos com suas diferentes vivências e saberes são os responsáveis por inverter a lógica da oferta da EJA no Centro de Educação da EJA (CEEJA), o que nos leva à constatação de que o reconhecimento das modalidades da EJA e da EE como um direito ainda não se materializou como efetivação real no contexto político educacional brasileiro.

Souza (2017) evidenciou que a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e incidir na implicação pessoal desses sujeitos para com a democracia. Entretanto, o seu desenvolvimento precisa estar amparado por práticas pedagógicas dialógicas e sensíveis à construção dos elementos que conceituam o sentido da democracia.

Mkrtchian (2017), afirma que os efeitos da violência simbólica na EJA, sendo a culpabilização o mais eminente, provocam o conformismo dos seus estudantes com as carências educativas presentes nessa modalidade de ensino. Diante dessa constatação, a principal implicação dessas representações para a EDH na EJA, seria a sua inserção, pois os alunos da EJA têm direito de saber que têm direitos, compreendendo a própria Educação de Jovens e Adultos como um direito humano.

Medeiros (2017), conclui que as experiências sociais de estudantes jovens e adultos trabalhadores deveriam estar pautadas na consciência do direito à educação. Se, por um lado, as políticas públicas reverberam os sentidos dominantes sobre a formação

acadêmica de jovens e adultos, por outro lado, os estudantes trabalhadores e professores da EJA a partir dos contextos de sociabilidade e cotidiano reinventam sua relação com o trabalho e a escola.

Vieira (2018), destaca que as atividades desenvolvidas na instituição escolar da EJA são pouco sensíveis às condições de vida e expectativas dessa população. Evidenciando a necessidade de que a instituição escolar tem de mobilizar ações reivindicatórias que ofereçam condições de permanência aos educandos. Tais reivindicações devem partir da vinculação entre escolas e movimentos sociais ligados ao direito à educação.

Delavechia (2019), conclui que o processo de transferência do Ensino Fundamental comum à EJA, sem garantia de inclusão na modalidade, provoca a continuidade do processo de exclusão dos seus alunos. O que colabora para sua falta de expectativa na educação escolar e, dialeticamente, considerando trabalhos cada vez mais precários como seu horizonte. Destacando, assim, a importância de desenvolver um trabalho pedagógico junto aos estudantes, famílias, professores/as, gestores/as e setores progressivos a fim de tornar a escola viva, acolhedora e pulsante.

Essas pesquisas sinalizam que mesmo com a garantia universal do direito à educação, a sua implementação precisa ser acompanhada, discutida e avaliada constantemente para que esse direito seja assegurado para os jovens e adultos da EJA. Assim, a escola deve ser compreendida como lugar de conhecimento crítico, transformação e empoderamento, cujas ações pedagógicas aliadas aos direitos humanos e diversidade cultural e social possibilitariam a formação da consciência cidadã em uma sociedade democrática.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentado o passo a passo da pesquisa, como a justificativa, o problema, os objetivos, o desenho, o contexto, os participantes, as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos e as técnicas para analisar e interpretar os resultados.

3.1 Justificativa

A pesquisa visa tornar-se referência no meio educacional, e principalmente na instituição onde será realizada; considerando professores, alunos e pais como principais atores do processo educativo, participantes da formação de crianças e adolescentes como seres humanos integrais e capazes de responder às demandas sociais.

A pesquisa é importante, pois destaca o valor de motivar e desenvolver o hábito da leitura na ação educativa por meio de orientações que permitam desenvolver uma correta compreensão textual, sendo uma das atuações que enquadram a formação integral do indivíduo. Este mecanismo é entendido como um processo complexo que envolve “A construção e elaboração de significados que dão sentidos no ato de ler, essa construção refere-se ao processo cognitivo-afetivo, fisiológico e neurológico, composto pelo uso de conhecimento prévio e experiência” (Salazar, 2006).

O interesse que motiva a realização desta pesquisa é orientar os professores no estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem pedagógico e didático dentro da sala de aula, envolvendo um ambiente motivador e interativo; bem como aos alunos na formação de capacidades e habilidades que lhes permitam estar preparados para continuar com os estudos do ensino médio, tornando-se participantes ativos, críticos e competentes no processo educacional e, portanto, na sociedade atual.

O impacto social desta pesquisa é conscientizar os atores educacionais sobre o importante papel que desempenham na educação brasileira. Considerando-a como a base da mudança e do progresso social que é responsável pela formação de cidadãos competentes, capazes de se comunicar para interpretar e resolver problemas cotidianos, com prática de valores essenciais na convivência social. Considerando os princípios do

bem viver, como eixos norteadores de uma educação do direito e da igualdade numa sociedade mais democrática, equitativa e tolerante.

A originalidade deste trabalho se constitui como um tema novo e inovador, devido ao fato de não ter sido realizada nenhuma pesquisa anterior na instituição sobre o assunto. Tendo como base o estudo direto de fontes primárias, neste caso, professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O tema de estudo é viável, pois conta com a autorização da gestora, que proporcionará a abertura da instituição para a realização das diversas atividades que a investigação implica. Além da colaboração dos professores e, em particular, dos alunos, que serão objeto de estudo. Existem também livros e material bibliográfico suficientes sobre o tema, que servirão de suporte científico no processo investigativo.

Os beneficiários da pesquisa serão os alunos de 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão, assim como os professores para os quais esta tese servirá de orientação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A leitura tem se classificado como a base da aprendizagem e o conhecimento. Por tanto, o hábito que se desenvolve graças a ela, se constitui como a formação progressiva de um comportamento de leitura, que transcende desde o ensino-aprendizagem da leitura e a escrita; em direção a um comportamento mais profundo e íntimo que a pessoa estabelece com os meios escritos, considerando que para isso é necessário vontade e iniciativa própria por praticar a leitura.

Nesta perspectiva, a leitura, como hábito, é considerada um estímulo que permite a formação de habilidades e competências nas pessoas, seja na área educacional, social, cultural, etc. No entanto, de acordo com a sua relevância, cabe ressaltar, que os procedimentos e atividades que se desenvolvem em relação à leitura, não reúne os esforços necessários para promover e cultivar apreço pela mesma.

Na unidade educativa, de acordo com sondagens realizadas aos professores com questões referentes ao hábito de leitura e o nível de compreensão leitora dos estudantes; muitos deles têm respondido que é muito evidente a rejeição pela leitura, além dos baixos níveis de compreensão. Suas respostas também afirmaram que os estudantes não estão acostumados com a prática de leitura, pois no seu entorno familiar são prioridade os meios de comunicação como: o rádio, a televisão; em muito dos casos o computador e o celular, deixando de lado meios tão importantes como o jornal para receber informação ou um bom livro para aprender e conhecer coisas novas. Também

destacaram que a leitura é realizada mais por obrigação que por própria iniciativa, provocando que os educandos a vejam como uma atividade mecânica e entediante. Ou seja, que não a consideram entre suas atividades de entretenimento; e também enquanto lêem, dedicando-se a decodificar as palavras escritas, esquecendo o processo de reflexão e análise que o processo de leitura implica.

Enquanto ao nível de compreensão leitora, os professores concordaram que seus alunos carecem de habilidades de compreensão, especialmente na área de língua e literatura, que é onde fica mais evidente a limitação que os estudantes têm, enquanto à extração das ideias principais, a criação de conclusões e deduções pessoais, e o mais importante, sua interpretação a partir do texto escrito.

Isso se baseia em conjunto com a opinião de alguns alunos que comentaram não conseguir entender o texto brevemente, e conseqüentemente em uma aula oral ou escrita memorizam o conteúdo dos textos, ou em uma consulta ou tarefa escrita reproduzem o mesmo texto sem expressar seu julgamento pessoal sobre o que eles investigaram.

3.2 Problema

O ato de ler, se apresenta como um meio de reflexão e enriquecimento pessoal que oferece várias oportunidades educativas e entre as mais importantes, a de criar significados únicos e verdadeiros na mente de cada pessoa. No entanto, existe pouco hábito de leitura provocado por várias causas que se traduzem em um baixo nível de habilidades e competências que afetam a capacidade de compreensão. E acordo à análise, a falta de hábito de leitura dos estudantes da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão, se deve a:

1. A falta de motivação pela prática de leitura, que existe atualmente na casa com os pais de família e no contexto escolar com os docentes. Tem se traduzido no pouco interesse que os estudantes demonstram por ler, achando isso uma tarefa entediante e obrigatória. Isso tem impedido que muitos deles não considerem a leitura uma forma de entretenimento e menos ainda um meio de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

2. O progresso tecnológico tem influenciado na vida dos mais jovens, neste caso, os alunos mostram um excessivo interesse pelas mídias e artefatos digitais como: telefones inteligentes, internet, redes sociais, videogames, etc. que progressivamente têm ocasionado a substituição do ato de ler por esses novos e atrativos meios; e de

acordo com esses fatores, considera-se que para formar o hábito de ler é necessário gostar da leitura, além da predisposição do tempo.

3.No que diz respeito ao uso de estratégias de compreensão leitora, que os estudantes fazem durante o processo de leitura, estas são limitadas, pois em muito dos casos; deve-se ao desconhecimento ou à maneira de fazer uma leitura mecânica e memorizada. Desta forma, tem se propiciado que não há melhora em termos de interação de processos e mecanismos perceptivos, linguísticos e cognitivos, necessários para a formação de competências habilidades e para realizar uma leitura ativa, reflexiva e crítica.

O vocabulário limitado que os alunos refletem, têm tornado difícil a sua capacidade de compreensão já que são necessários os processos semânticos durante a leitura para poder interpretar o texto. Portanto, se traduz em uma expressão oral e escrita deficiente, que interrompe o fluxo de pensamento e palavra que é necessária para transmitir uma mensagem escrita ou oral.

Caso não existam alternativas de solução ao problema colocado, futuramente podem surgir efeitos como: jovens com pouca iniciativa e vontade própria por ler, que afetará a maneira de conceber a leitura. Devido ao crescimento da tecnologia, poderão desenvolver adições comportamentais, diretamente relacionadas com a necessidade obsessiva de estar conectado à internet, esquecendo a utilização dos meios como livros, para aprender ou se informar sobre algum acontecimento. Alunos que entrarem no Ensino Médio, com baixo nível de compreensão leitora e um processo leitor com falta de reflexão e análise; definitivamente, não desenvolverão uma comunicação fluida e eficaz, tanto no aspecto oral como: expor sobre algum tema, manter um diálogo coerente, etc., assim como na escritura como: escrever uma carta, relatório ou ensaio, ou chegar até o mais complexo como a produção de textos escritos. Sendo assim, perpassam as seguintes indagações: Quais são os fatores que influenciam no hábito leitor dos estudantes do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão? Qual o nível de compreensão leitora dos alunos do 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão? De que maneira serão transmitidos os resultados em relação ao estudo do hábito de leitura na compreensão leitora dos estudantes do 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão?

Diante deste contexto a questão norteadora desta pesquisa é: Como influencia o hábito de leitura na compreensão leitora dos estudantes do 9º ano da Educação da EJA da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão?

3.3 Objetivos

Objetivo geral

Analisar o nível do avanço na compreensão leitora, dos estudantes do 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhão, que são submetidos a um programa de acompanhamento.

Objetivos específicos

- Determinar o nível de compreensão leitora no qual se encontram os estudantes do 9º ano da Educação Básica escolhida, ao iniciar um programa de acompanhamento.
- Implementar estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes.
- Determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas, sobre a compreensão leitora dos alunos.

3.4 Desenho da pesquisa

A pesquisa descritiva busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto educacional, contribuindo positivamente para a solução dos problemas inerentes a temática discutida. Prodanov & Freitas (2013, p.52), esclarecem que “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Sendo assim, na pesquisa descritiva não há a interferência do pesquisador, ele apenas observa e descreve tudo que vê e acontece no momento do seu trabalho de pesquisa.

No modelo transversal, os pesquisadores “coletam dados em um só momento, em um tempo único. Seu objetivo é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-

relação em dado momento (ou descrever comunidades, eventos, fenômenos ou contextos)” (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006, p. 226).

Quanto à abordagem, a pesquisa é de ordem qualitativa, pois opta pela observação, descrição, análise e pelo entendimento das configurações mais relevantes do contexto educacional que se preocupam com a proposta do estudo.

Segundo Knechetel (2014, p.98) “[...], as pesquisas qualitativas se preocupam com o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais”, ou seja, ela compreende o significado e a intencionalidade do contexto social, privilegiando-se do contato e das informações coletadas, com o objetivo de impetrar uma visão mais detalhada do processo em questão.

3.5 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão de 2021 a 2022.

O Maranhão é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada na Região Nordeste do país. Limita-se com três estados brasileiros: Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste), além do Oceano Atlântico (norte). Com área de 331 937,450 km² e com 217 municípios, é o segundo maior estado da região Nordeste e o oitavo maior estado do Brasil.

Com uma população de 7 035 055 habitantes, é o 11º estado mais populoso do país. A capital e cidade mais populosa é São Luís. Outros municípios com população superior a cem mil habitantes são Imperatriz, São José de Ribamar, Timon, Caxias, Codó, Paço do Lumiar, Açailândia e Bacabal. Em termos de produto interno bruto, é o quarto estado mais rico da Região Nordeste do Brasil e o 17º estado mais rico do Brasil. As principais atividades econômicas são a indústria (o trabalho de transformar alumínio e alumina, celulose, alimentícia, madeireira), os serviços, o extrativismo vegetal (babaçu), a agricultura (soja, mandioca, arroz, milho) e a pecuária. Possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, com 0,687 pontos.

Localizado entre as regiões Norte e Nordeste do Brasil, o Maranhão possui o segundo maior litoral do país, resultando em uma grande diversidade de ecossistemas. É 640 quilômetros de extensão de praias tropicais, floresta amazônica, diversas variedades de cerrados, mangues, delta em mar aberto e o único deserto do mundo com milhares de lagoas de águas cristalinas. Também é perceptível, na maior parte do ano (entre os meses de maio a novembro), a seca branda na Microrregião das Chapadas do Alto Itaipuru, acentuadamente em São João dos Patos e Barão de Grajaú.

São Luís, capital do estado, está localizada estrategicamente, o que lhe garante o privilégio de acesso favorável aos grandes mercados mundiais, no que se refere a seu consumo, importação e exportação. É o único estado da região com parte de sua área coberta pela floresta Amazônica, apresentando importantes áreas de proteção ambiental.

O Estado do Maranhão conta com várias indústrias distribuídas por vários municípios sendo que o seu distrito industrial mais importante está localizado em São Luís, capital do estado do Maranhão.

O turismo é parte importante da economia maranhense devido a sua diversidade ecológica, cultural e religiosa. Com relação ao ecossistema destaca-se o Parque dos Lençóis com suas dunas e lagoas naturais, Cachoeiras e Chapadas na região Sul do Maranhão, onde é desenvolvido também o turismo ecológico.

Apesar de ser o segundo maior estado da Região Nordeste, segundo o IBGE, o PIB do estado cresceu 15,3% entre 2015 e 2016. Bem acima do crescimento do Brasil no mesmo período, que foi de 2,7%. O problema é que esse crescimento não se traduziu em melhoria de vida para seus habitantes. O Maranhão tem um dos piores desempenhos nos índices sociais do país, com problemas relacionados à má distribuição de renda, falta de saneamento, violência urbana, entre outros. (Brasil, 2016).

A educação no Maranhão ainda é muito precária, pois, existe ainda considerável número de crianças em idade escolar fora da escola, e as que se encontram na escola apresentam baixo rendimento, um grande número de adolescentes e jovens, também em idade escolarizável, não estão frequentando a escola, e outros jovens que não completaram a escolaridade obrigatória. Os índices educacionais no estado do Maranhão de 2017, do Governo do estado (Maranhão, 2017), apontam que para atender a população nos 217 municípios e 2.089, 718 alunos matriculados, o governo disponibiliza uma estrutura de 12.235 escolas públicas e privadas. Sendo (48%) localizadas em área urbana e 569 (52%) em área rural, e na cidade de São Luís possui

1.055 escolas, sendo que destas 675 do Ensino Fundamental e 146 do Ensino Médio. O restante de outros níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, os desafios são enormes, visto que: a expectativa de anos de estudo no Maranhão fica um pouco mais próxima da média nacional: 9,3 anos no estado e 9,5 anos no Brasil; entre os adolescentes maranhenses de 15 a 17 anos, idade escolar obrigatória, 16,85% estão fora da escola (4,86% que trabalha e 11,99% que não trabalha e nem estuda); 20,11% trabalham (15,25% conciliam o trabalho com os estudos, mas 4,86% se dedicam exclusivamente ao trabalho).

Quanto aos dados da Educação Superior, os desafios da oferta pública de educação superior em nosso estado passam por uma redefinição da oferta principalmente que considere a diversidade regional e as especificidades culturais que demarcam a sociedade maranhense. Segundo o INEP (Brasil, 2016) no ano de 2016: na faixa etária dos 18 aos 24 anos, equivalente a permanência no ensino superior, apenas 30,15% dos maranhenses está matriculado, sendo que destes 11,48% estudam e trabalham; quase a metade dos jovens dessa faixa estaria já se dedica exclusivamente ao trabalho (34,27%) e, 45,75% conciliam estudo e trabalho. Os que não estudam e não trabalham somam 35,58%; no grupo de jovens de 25 a 29 anos (idade que equivale a uma pós-graduação), apenas 5,68% conseguem continuar seus estudos com dedicação exclusiva, outros 7,47% conciliam o estudo com o trabalho. Mais da metade da população jovem nessa faixa etária apenas trabalha (59,14%), enquanto que 35,17% não estudam nem trabalham.

As principais instituições de Ensino Superior em São Luís são a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), além de importantes instituições particulares de Ensino Superior, como o Centro Universitário do Maranhão (CEUMA), a Faculdade Estácio, a Faculdade Santa Terezinha (CESTE), a Faculdade do Maranhão (FACAM), o Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESEMA), o Centro Universitário UNISEB COC e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

E estas estatísticas tronam-se mais dramáticas quando analisamos a relação demanda e oferta nos municípios do interior do estado. A interiorização do ensino superior no Maranhão foi acontecendo aos poucos como também um crescimento das instituições privadas durante o mesmo período. Das onze entidades homologadas pelo Ministério da Educação em 2001, por exemplo, oito delas ficavam em São Luís e três

no interior do Estado. Em 2019 das trinta e duas instituições de ensino superior, dezessete eram do interior.

A maioria da matrícula na Educação Superior no Maranhão, encontra-se na rede privada, com 58% do total de matriculados, segundo o censo 2017. A rede pública estadual (UEMA) e federal (UFMA e IFMA) apresenta aproximadamente o mesmo contingente de atendimento à demanda para o nível superior. A rede privada tem a grande maioria de alunos em curso tecnológico e de bacharelado e as públicas concentram a demanda nos cursos de licenciatura, sendo as grandes formadoras dos professores do estado do Maranhão.

A pesquisa foi desenvolvida de 2022 a 2023, na escola municipal, Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, situada no parque Urbano Santos, 465 00, centro de São Luís - MA.

U.E.B. Alberto Pinheiro



Fonte: acervo do pesquisador

A unidade de ensino é uma das mais importantes e tradicionais escolas de São Luís. Foi fundada no ano de 1932, por iniciativa do Poder Público Municipal. O nome de Alberto Pinheiro, foi atribuído em homenagem a Alberto Marques Pinheiro, filho de portugueses, nascido em 26 de junho de 1846, na cidade de São Luís – Ma. e falecido em 23 de maio de 1927, aos 81 anos. Foi vereador Municipal de São Luís, inspetor da instrução pública e Cônsul do Brasil no Paraguai e Jornalista, redator chefe do antigo Diário do Maranhão. Por ser um inerente lutador a favor da educação pública.

A escola conta com uma clientela composta de alunos oriundos de famílias de baixa renda, que moram principalmente na parte histórica da cidade (centro). O total é de 1215 estudantes.

A escola funciona nos três turnos. Tem um total de 15 salas de aula, sendo apenas cinco salas para alunos da EJA:

1º Segmento/1ª Fase: 12 alunos de 1º, 2º e 3º ano (08 homens e 04 mulheres)

1º Segmento/2ª Fase: 08 alunos de 4º e 5º ano (03 homens e 05 mulheres)

2º Segmento/1ª Fase: 22 alunos de 6º e 7º ano (11 homens e 11 mulheres)

2º Segmento/2ª Fase: 35 alunos de 8º e 9º ano (17 homens e 18 mulheres)

A escola conta com sessenta e cinco professores em total. Dos sessenta e cinco professores, nove atuam na Educação de Jovens e Adultos. Todos os professores e gestores possuem ensino superior. A equipe gestora da escola está composta por uma gestora geral, uma gestora adjunta, uma secretária da escola e uma coordenadora pedagógica. A unidade de análise da presente pesquisa foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na Tabela 3 apresenta-se a estrutura física da escola:

Tabela 3. Demonstrativo da estrutura física da escola

Infra-estrutura	Quantidade
Biblioteca	01
Secretaria	01
Sala do professor	01
Sala de Aula	15
Sala de informática	01
Sala de arquivo	01
Sala de apoio	01
Cantina	01
Cozinha	01
Depósito (almoxarifado)	02
Quadra de esporte	01

Pátio na entrada	02
Banheiros	05
Garagem	01
Giroteca	01

Fonte: Antônio Carlos Rodrigues Soares

3.6 Participantes

A unidade de análise da pesquisa foram os alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, que estudam no turno noturno.

A faixa etária dos participantes está entre 14 e 55 anos, distribuída da forma seguinte: 17 (68%) com idade entre 14 e 20 anos; 2 (8%) entre 26 e 30 anos; 2 (8%) entre 31 e 35 anos; 2 (8%) entre 40 e 44 anos e 2 (8%) entre 50 a 55 anos.

No que se refere ao gênero 68% (n=17), pertence ao sexo feminino, sendo 32 % (n=8), representado pelo sexo masculino.

Em relação ao estado civil dos participantes, 3 (12%) são casados, 2 (8%), são separados, 18 (72%) solteiros, 1 (4%) viúva e 1 (4%) divorciado.

No que se refere à escolha do turno noturno para estudar, o 44% trabalha e o 46% estuda por causa da idade. Todos os alunos moram no centro da cidade, próximo da escola.

A população da presente pesquisa está constituída pela turma da Educação de Jovens e Adultos do 9º ano do Ensino Fundamental, da UEB Alberto Pinheiro, da cidade de São Luís/ MA, composta por 25 alunos.

De acordo com Gil (2007), na pesquisa social com enfoque qualitativo, utiliza-se principalmente o tipo de amostragem não probabilístico que não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador.

Considerando que a forma de selecionar a amostra está relacionada com o objetivo que se pretende numa pesquisa e, nesse caso que se apresenta, o objetivo principal é da ordem predominantemente qualitativa: Analisar a compreensão leitora dos alunos da EJA do 9º do ensino fundamental, da UEB Alberto Pinheiro, não existe a

finalidade de generalizar os resultados, pelo que se optou por uma amostragem não probabilística denominada **amostragem intencional** (Gil, 2007, p. 104).

Na seleção da amostra da pesquisa, utilizaram-se os seguintes critérios:

- Alunos (as) da EJA do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno noturno, devido o pesquisador ter disponibilidade só nesse horário;
- Alunos frequentando regularmente as aulas, no curso escolar de 2021, pois o curso da EJA caracteriza-se pela instabilidade na frequência dos alunos;
- Alunos com interesse em participar na pesquisa.

É importante ressaltar que a escola possui um quadro pequeno de gestão pedagógica, a mesma gestão que orienta todos os professores atuantes desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, com o intuito de transmitir confiabilidade e validade aos dados analisados, a coordenadora pedagógica formou parte da pesquisa, assim como uma professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, a qual também colaborou de forma significativa para a análise desta investigação.

Tabela 4. Participantes da pesquisa da pesquisa

UNIDADE DE ANÁLISE	QUANTIDADE
Alunos	25
Professora	01
Coordenadora	01

Fonte: Antônio Carlos Rodrigues Soares

Na unidade em questão, se obtiveram dados a partir da observação sistemática/estruturada, no desenvolvimento do programa de acompanhamento de oficinas de leitura (para os alunos participantes), dos questionários semiestruturados aplicados aos alunos e entrevistas aplicadas à professora da disciplina de Língua Portuguesa e à coordenadora pedagógica, tanto a professora quanto a coordenadora trabalham especificamente com as questões de linguagem e comunicação.

3.7 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

As técnicas e procedimentos de coletas de dados são as etapas e passos desenvolvidos no decorrer da pesquisa que tem como finalidade a obtenção de informações necessárias sobre a temática pesquisada para a melhor compreensão do processo. Sendo assim, para atender a uma pesquisa Descritiva, Transversal e Qualitativa, serão utilizados procedimentos compatíveis para a prática da coleta de dados, tornando-se elementos de fundamental importância para a pesquisa que se quer investigar.

A técnica de observação sistemática/estruturada é uma importante ferramenta para a coleta de dados, pois possibilita ao pesquisador se aproximar do fenômeno estudado e obter as informações necessárias para a realização da sua pesquisa.

Kauark, Manhães & Medeiros (2010, p.104), acrescentam que a técnica da observação sistemática/estruturada, deve ter planejamento e ser “realizada em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos”.

Nesse sentido, a observação sistemática/estruturada da pesquisa finaliza observar as questões elencadas, permitindo que o observador aqui, delimite o seu objeto de estudo, o foco da observação, para então, associá-los aos objetivos propostos para a validação da pesquisa.

A entrevista aberta é uma técnica de fundamental importância para a investigação da pesquisa, pois de acordo com Perovano (2016, p. 223), “nas entrevistas, investiga-se sobre os fatos vivenciados ou vistos pelas pessoas, as quais relatam o significado deles e definem suas observações, sentimentos e experiências com fala direta ao pesquisador”.

Aqui as questões são formuladas com a finalidade de se obter dados para a pesquisa. Dessa forma, obtém-se uma conversa estreita de natureza profissional entre o entrevistado e o entrevistador, estabelecendo-se uma sequência lógica de raciocínio em relação ao conteúdo pesquisado.

Mascarenhas (2012, p.69), ressalta que a entrevista “não é apenas um bate-papo: é uma conversa que tem o objetivo de obter dados para a pesquisa. [...] serve para levantar informações que não encontramos em fontes bibliográficas, mas podemos obter conversando com as pessoas”.

Sendo assim, a entrevista será aplicada de forma não estruturada, possibilitando que o entrevistador se sinta à vontade e livre para falar com mais desenvoltura sobre a temática investigada.

O questionário aberto é uma ferramenta de coletas de dados mais conhecido nas pesquisas. Segundo Mascarenhas (2012, p.71), o questionário “é o instrumento ideal quando queremos medir dados com maior precisão”, eles facilitam a coleta de dados, devido serem respondidos livremente pelo participante da pesquisa, sem a figura de alguém por perto, como o entrevistador.

3.8 Técnicas de análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados consistem em examinar o material coletado, observando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posterior exposição dos significados encontrados no decorrer da pesquisa.

Segundo Lakatos & Marconi (2003, p.167), “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações”, analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados. Assim, as técnicas e procedimentos expostos se ajustam aos objetivos da pesquisa, oferecendo subsídios para analisar com base nas informações obtidas.

No que tange ainda as técnicas de análise e coleta de dados, Mascarenhas (2012, p.84), ressalta que “o objetivo da análise é medir a frequência dos fenômenos e entender a relação entre eles”. Ou seja, é a experiência de comprovar as relações existentes entre os fenômenos estudados, enquanto que a interpretação é a atividade intelectual que procura dar uma definição mais ampla às respostas obtidas na pesquisa. Deste modo, essa etapa tem a finalidade de aperfeiçoar melhor a pesquisa, sendo imprescindível retomar os estratos e objetivos iniciais.

Nas palavras de Sampieri, Collado & Lucio, (2006, p. 489), “a análise dos dados não está completamente determinada, mas sim, prefigurada, coreografada ou esboçada, ou seja, começa-se a efetuar sob um plano geral, entretanto, seu desenvolvimento vai sofrendo modificações de acordo com os resultados”.

Dessa forma, a presente investigação analisará e interpretará os dados coletados na observação sistemática/estruturada, nas entrevistas abertas e nos questionários abertos, objetivando identificar a relação entre esses dados mediante as técnicas e o

referencial teórico, com o propósito de evidenciar a relação existente entre eles, a fim de responder ao problema pleiteado e a realidade dos fenômenos em seu contexto.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises acerca do nível de avanço na compreensão leitora, dos estudantes do 9º ano da EJA, da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís- Maranhão, que são submetidos a um programa de acompanhamento.

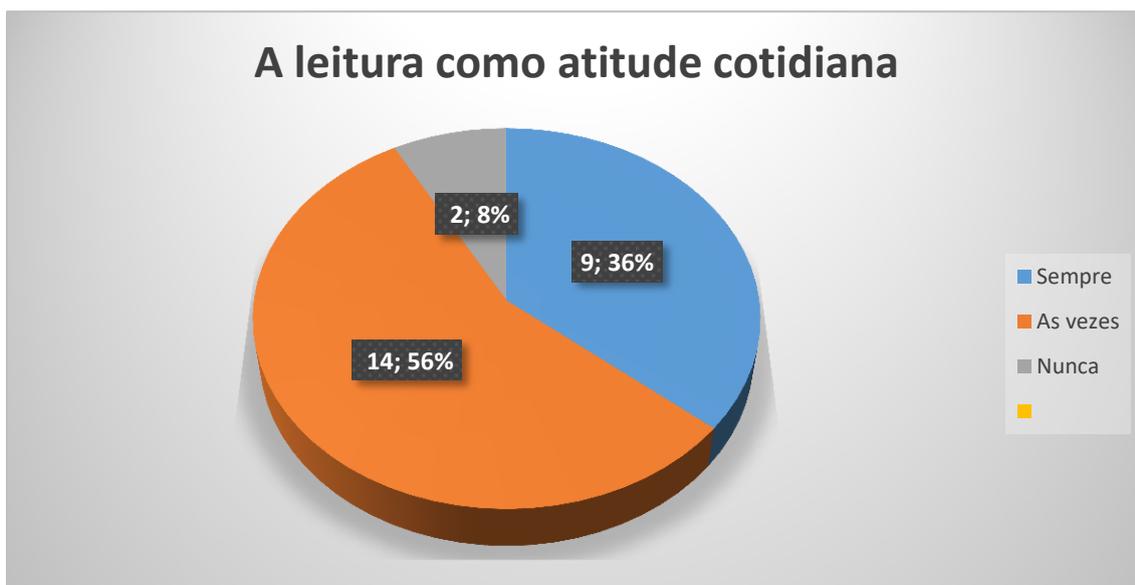
4.1 Nível de compreensão leitora dos estudantes

1. Dentro de suas atividades diárias se encontra incluída a prática de leitura?

Tabela 5 - A leitura como atitude cotidiana

ALTERNATIVA	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Sempre	9	36%
Às vezes	14	56%
Nunca	2	8%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 4 - A leitura como atitude cotidiana

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (56%) dos estudantes questionados mencionam que às vezes incluem a prática da leitura dentro de suas atividades diárias, enquanto que os (36%) os fazem sempre e (8%) nunca os fazem.

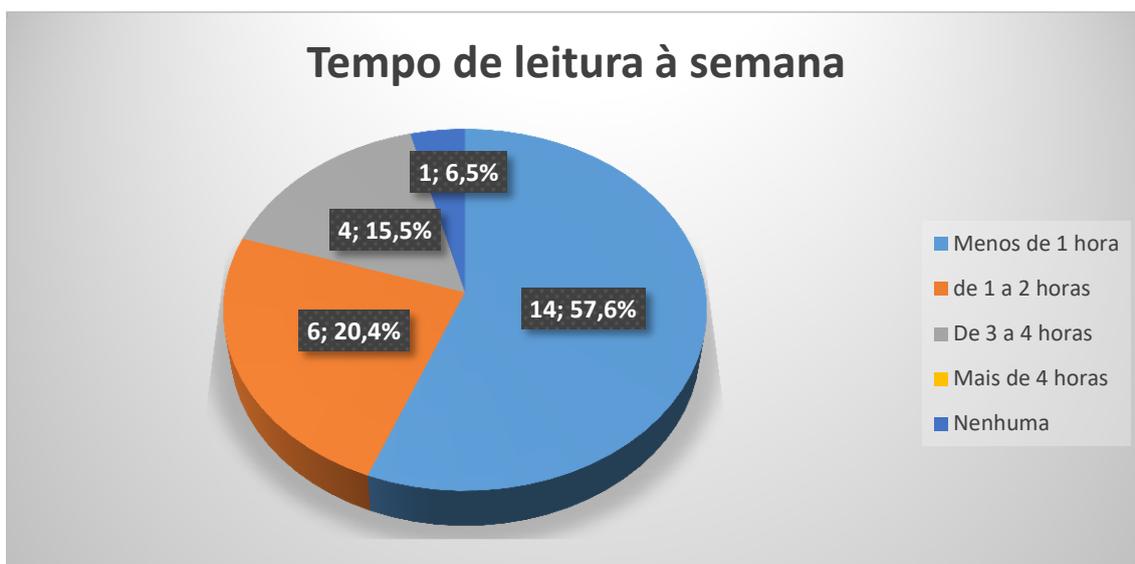
A limitada prática da leitura dentro das atividades diárias reflete a escassa atração que os estudantes demonstram pela leitura. Pelo que se considera que na maioria dos alunos não existe um hábito leitor desenvolvido, já que muitos deles preferem atividades muito diferentes para passar seu tempo livre.

2.Quanto tempo você lê semanalmente?

Tabela 6 – Tempo de leitura à semana

ALTERNATIVA	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Menos de 1 hora	14	57,6%
De 1 a 2 horas	6	20,4%
De 3 a 4 horas	4	15,5%
Mais de 4 horas	-	-
Nenhuma	1	6,5%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 5 - Tempo de leitura à semana

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (57,6%) dos estudantes mencionam que leem menos de 1 hora por semana, enquanto que os (20,4%) os fazem de 1 a 2 horas, (15,5 %) leem de 3 a 4 horas e finalmente uns (6,5%) não leem em nenhuma hora.

3.Quantos livros tem lido no último ano?

Tabela 7 – Livros lidos no ano

ALTERNATIVAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
De 1 a 2	9	36%
De 3 a 4	6	24%
Nenhum	10	40%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 6 – livros lidos no ano



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (36%) dos estudantes têm lido de 1 a 2 livros durante o último ano, isso indica a escassa prática de leitura dos alunos; a maioria mostra desinteresse pelos recursos textuais, já que se aproximam à busca de uma temática, gênero ou autor que seja do seu agrado ou preferência.

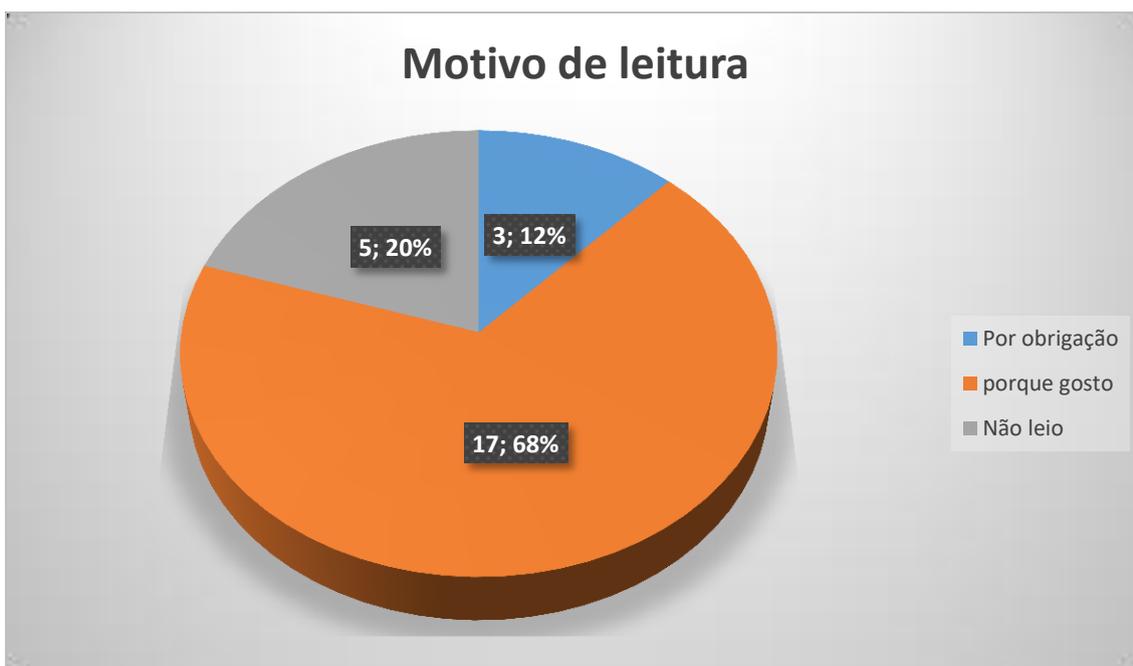
4. Qual o motivo principal pelo que você lê?

Tabela 8 – Motivo de leitura

ALTERNATIVAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Por obrigação	3	12%
Porque gosto	17	68%
Não leio	5	20%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 7 – Motivo de leitura



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (68%) dos estudantes questionados, mencionam que o motivo principal pelo que leem é porque gostam, enquanto (20%) não leem e os (12%) os fazem por obrigação.

A prática de leitura se vê dirigida pela motivação e iniciativa própria. A importância de ler por decisão própria indica e mostra o agrado e o prazer que os estudantes têm pela leitura.

5. Você terminou de ler o livro que começou?

Tabela 9 – Perseverança na leitura

ALTERNATIVAS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Sempre	6	24%
Às vezes	14	56%
Nunca	5	20%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 8 – Perseverança na leitura



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos estudantes questionados os (56%) às vezes termina de ler os livros, enquanto os (24%) sempre os terminam de ler e os outros (20%) nunca os fazem.

A compreensão global de um livro ou outro material escrito, só pode ser alcançada com sua leitura total, caso isto não acontecer, fica evidente que a leitura é considerada pelo estudante, uma atividade tediosa através da qual não sente a necessidade de aprendizagem e conseqüentemente não a pratica. O desinteresse por terminar de ler uma obra demonstra que é difícil fomentar o agrado de ler e posteriormente desenvolver o hábito de leitura.

5. Depois de ler você sente que a mensagem do texto alcançou suas expectativas?

Tabela 10 - Satisfação por ler

ALTERNATIVAS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	4	16%
Às vezes	16	64%
Nunca	5	20%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 9 - Satisfação por ler



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos estudantes questionados, os (64%) responderam que às vezes a mensagem do texto chega a alcançar as expectativas, enquanto os (16%) sinalam que sempre e os (20%) que nunca.

A satisfação que deixa de ler um livro é o ponto de partida para continuar com futuras leituras. A maior parte dos estudantes não logra descobrir a quantidade de benefícios que podem chegar a conseguir se dedicando por completo a uma atividade tão frutífera como é a leitura.

6.Quando lê é fácil compreender o texto?

Tabela 11 - Compreensão do texto

ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	8	32%
Às vezes	17	68%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 10 – Compreensão do texto



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos estudantes questionados (32%) assinalam que sempre é fácil compreender o texto, em quanto os (68%) às vezes os compreendem.

A diferencia entre chegar a compreender um texto ou não, alude à concepção de entender e dar um significado verdadeiro ao que se lê, o que neste caso se confunde com a forma de codificar os signos linguísticos e ler de maneira mecânica sem considerar os aspectos relevantes de uma leitura compreensiva.

7.Faz uso de estratégias de compreensão leitora?

Tabela 12 - Estratégias de compreensão

ALTERNATIVAS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	5	20%
Às vezes	10	40%
Nunca	10	40%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

GRÁFICO 11 – Estratégias de compreensão



Dos estudantes questionados os (40%) às vezes faz uso de estratégias de compreensão de leitura, enquanto que os (20%) assinalam que sempre os fazem e os (40%) nunca os fazem.

Considerando as porcentagens resultantes de sempre e às vezes, constata-se, que os estudantes em sua maioria, fazem uso de estratégias para ajudar no processo de compreensão. Isto determina as dificuldades de encontrar aspectos relevantes na leitura, assim como a maneira de fazer. Ao fazer uso das estratégias melhorará a capacidade para construir ativamente o significado a partir do texto que leem.

8.Quando lê reconhece a ideia principal e secundária do texto?

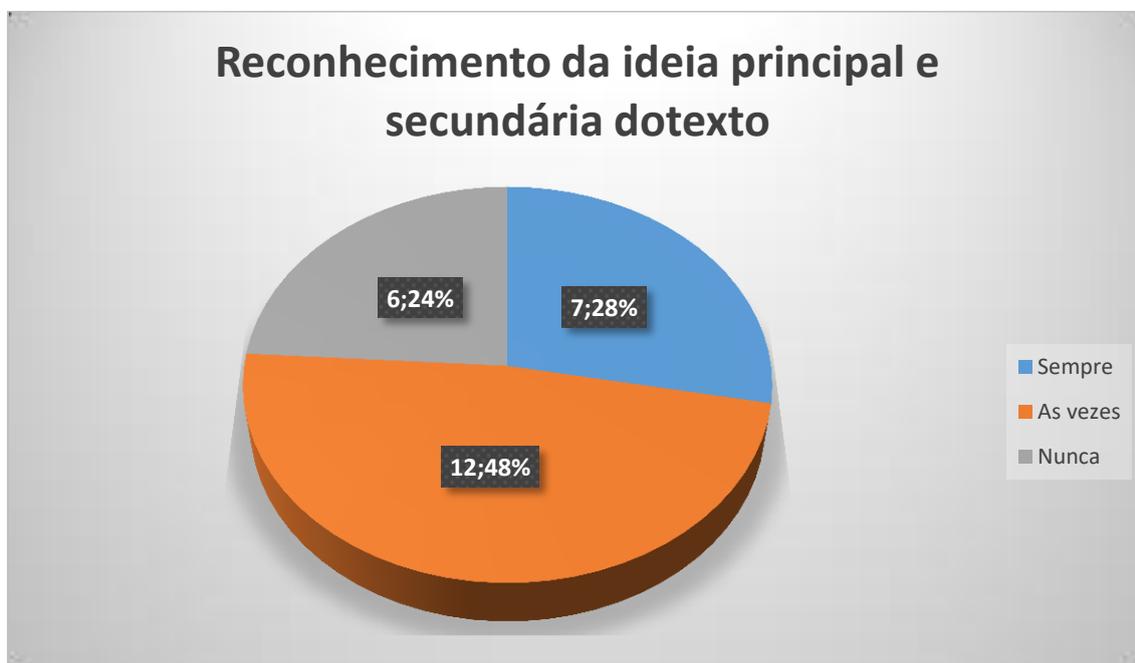
Tabela 13 - Reconhecimento da ideia principal e secundária do texto

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	7	28%
Às vezes	12	48%
Nunca	6	24%

Total	25	100%
-------	----	------

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 12 – Reconhecimento da ideia principal e secundária do texto



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (48%) dos estudantes mencionam que às vezes reconhecem no texto a ideia principal e secundária, enquanto os (28%) asinalam que o faz sempre e os (24%) nunca os fazem. Esses índices demonstram que a maioria dos estudantes conseguem reconhecer a ideia principal e a secundária de um texto.

9. Reconhece no texto o propósito e fim com que foi escrito?

Tabela 14 - Reconhecimento do propósito do texto

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	6	24%
Às vezes	17	68%
Nunca	2	8%

Total	25	100%
-------	----	------

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 13 – Reconhecimento do propósito do texto



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos estudantes questionados os (68%) assinalam que às vezes reconhecem no texto o fim e o propósito com o qual foi escrito, enquanto os (24%) manifestam que sempre os fazem e os (8%) que nunca os fazem.

Se os estudantes não reconhecem a finalidade comunicativa do texto, é possível que não se desenvolvam habilidades metacognitivas para melhorar a compreensão da leitura, devido a que ajudam a controlar os processos de pensamento ou de aprendizagem, que posteriormente formam a consciência a utilidade de uma habilidade específica para compreender e utilizar a informação.

10. Ao terminar a leitura você tira conclusões e deduções pessoais?

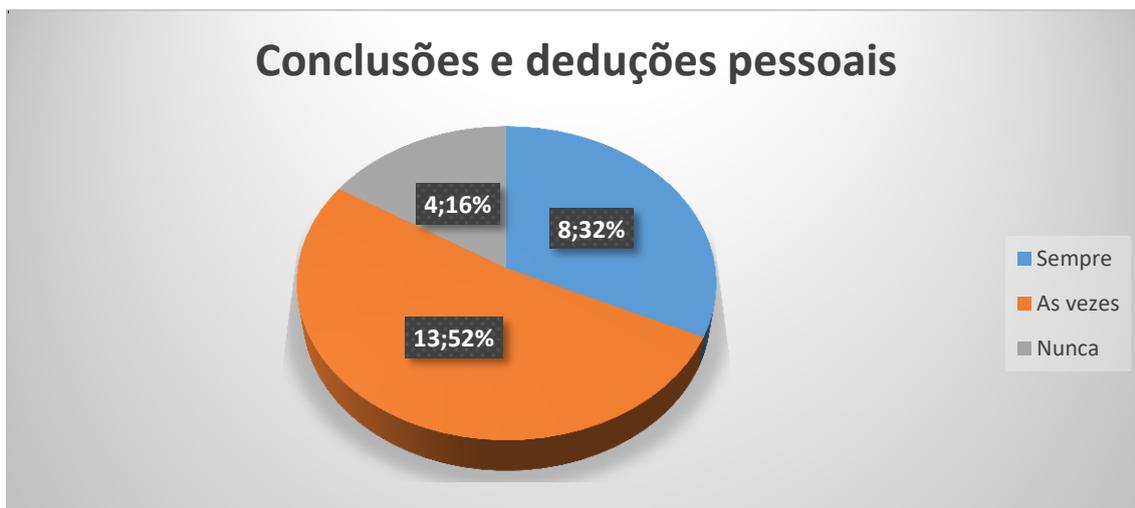
Tabela 15 - Conclusões e deduções pessoais

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	8	32 %

As vezes	13	52%
Nunca	4	16%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 14 – Conclusões e deduções pessoais



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Os (32%) dos estudantes questionados manifestam que sempre conseguem tirar conclusões e deduções pessoais depois de uma leitura, enquanto que os (52%) os fazem às vezes e os (16%) nunca os fazem.

Se os estudantes não chegam a obter conclusões e deduções de um texto lido, é possível que não reconheçam a importância de formar uma concepção significativa da leitura, ou seja, não se emite um juízo crítico-valorativo da informação proporcionada no texto.

11. Consegue fazer resumos orais ou escritos do texto lido?

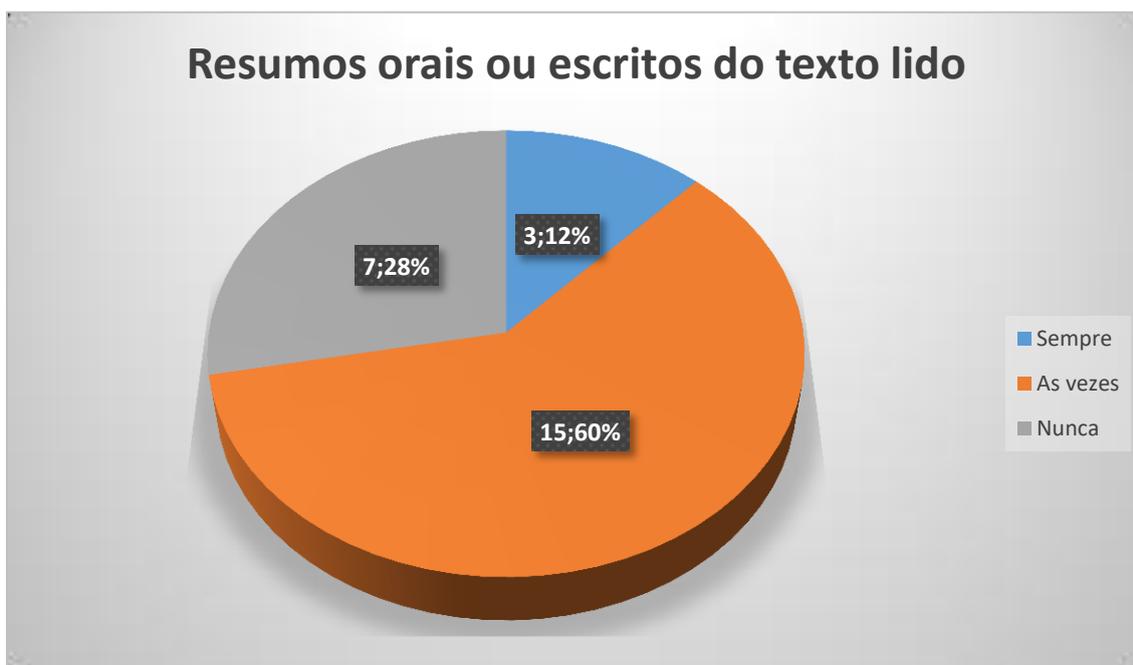
Tabela 16 - Resumos orais ou escritos do texto lido

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sempre	3	12%

Às vezes	15	60%
Nunca	7	28%
Total	25	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Gráfico 15 – Resumos orais ou escritos do texto lido



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Dos estudantes questionados (60%) mencionam que às vezes conseguem fazer resumos orais ou escritos, enquanto (28%) não os fazem nunca e (12%) sempre os conseguem fazer.

Enquanto os estudantes não conseguirem fazer resumos orais ou escritos do texto lido, se deduz uma baixa compreensão da linguagem escrita, com dificuldade em quanto à identificação e análise do vocabulário, ideias principais, e os demais componentes que refletem a importância do texto, que se traduz em uma deficiente reflexão e critério pessoal seja de maneira escrita ou oral.

4.2 Análise do resultado da entrevista aplicada à professora

Antes de dar início ao programa de acompanhamento através das oficinas de leitura lhe foi aplicado à professora de Língua portuguesa e escolhida para participar da pesquisa como responsável da execução das oficinas de leitura, um questionário semiestruturado com o intuito de coletar dados sobre o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA, da UEB Alberto Pinheiro, de São Luís MA, em correspondência com a metodologia e estratégias que esta utiliza na sala de aula.

Tabela 17- Respostas da professora de Língua portuguesa sobre o desenho e implementação de estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa.

PREGUNTAS	RESPOSTAS
1. Você utiliza textos variados para a prática de leitura de seus alunos?	Sim, eu utilizo diferentes tipos de textos que despertem o interesse do aluno na prática de leitura e que podem ser tanto de assunto sobre conhecimentos a tratar na aula quanto a temas do cotidiano.
2. Seus estudantes conseguem fazer com facilidade resumos orais ou escritos do texto lido?	Em geral a maioria dos alunos às vezes consegue fazer resumos orais ou escritos do texto lido, embora não com muita facilidade.
3. Como você descreveria a sua metodologia de ensino na prática diária de leitura?	Eu acho que a minha metodologia é favorável à prática diária de leitura, pois utilizo diferentes tipos de estratégias no seu desenvolvimento. Entretanto, um alto índice de alunos considera a prática de leitura uma tarefa cansativa e chata e o fazem por obrigação.
4. Quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?	São variadas as estratégias que são utilizadas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, iniciando por fazer o aluno falar sobre o que conhece sobre o tema que será

	<p>tratado na leitura e colocando exemplos e/ou experiências vividas por ele ou outras pessoas. São introduzidas também diferentes dinâmicas de grupo como leitura em grupo, leitura comentada, perguntas e repostas elaboradas por eles, debates, etc. que além de facilitar a compreensão leitora lhes proporciona aprendizagens significativas e duradouras.</p>
<p>5. Quais as principais dificuldades que você detecta na compreensão leitora dos alunos?</p>	<p>O reconhecimento da ideia principal e secundária do texto, identificar o propósito e fim com que foi escrito o texto e tirar conclusões e deduções pessoais ao terminar a leitura.</p>
<p>6. Como você desperta o interesse pela leitura nos seus alunos?</p>	<p>Para despertar o interesse pela leitura dos meus alunos, introduzo atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pesquisa sobre diferentes tipos de temas e que logo eles tenham que apresentar ao resto dos colegas de classe. Isto permite buscar e ler textos afins já seja na biblioteca ou em sítios na internet.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Na tabela 17, as respostas obtidas da docente questionada, apresentam dados relevantes que permitem conhecer os acertos e desacertos que fluem dentro da práxis educativa em torno à compreensão leitora.

Com a resposta número 1, a docente deixa testemunho de que faz uso de diferentes tipos de textos que permitam despertar o interesse do aluno na prática de leitura, incluindo até mesmo temas do cotidiano. Sendo isso um ponto importante para

que o aluno goste do que vai ser lido e preparar o caminho de concentração na leitura facilitando a sua compreensão.

Na resposta número 2, a docente evidencia que todos os alunos apresentam certa dificuldade em fazer resumos orais ou escritos do texto lido. Quando isso acontece, mostra claramente que o texto não foi compreendido em sua totalidade.

Em quanto à resposta número 3, podemos observar que a docente entende que sua metodologia de ensino é satisfatória no que diz respeito à prática de leitura, pois utiliza diferentes tipos de estratégias para o desenvolvimento da mesma. Mas que, a pesar disso, os estudantes, na sua maioria, considera a leitura uma atividade cansativa e chata. Essa situação limita a possibilidade de compreensão do que se ler, pois não existe interesse no tema nem no texto.

A resposta número 4, demonstra que a docente faz uso de estratégias como a avaliação dos conhecimentos prévios durante o processo de leitura, situação que resulta favorável para que os alunos realizem suas próprias interpretações. Os conhecimentos prévios do aluno em quanto à leitura, jogam um papel preponderante, já que dele depende o desenvolvimento e a modificação das estratégias utilizadas no ato da leitura. A docente também faz uso de diferentes dinâmicas de leitura em grupo ou de forma individual, onde os estudantes elaboram perguntas, participam de debates, etc., algo que lhes permite, além de uma forma mais fácil de compreender o texto, aprender criando o seu próprio conhecimento. Anteriormente se concebia a leitura como um ato individual, que competia apenas ao professor e seus alunos dentro da sala de aula, hoje em dia com base em pesquisas realizadas, sabe-se que é uma tarefa de equipe.

Segundo Carney (1996), o papel do docente é primordial e deve, entre outras situações: fornecer informações relevantes sobre uma tarefa direcionada a objetivos que o aluno realize; escutar os alunos quando compartilham entre eles suas descobertas pessoais sobre a aprendizagem. Mostrar estratégias que outros leitores competentes utilizam; por em comum as intuições, sucessos, problemas, angustias e alegrias experimentadas quando leem; apoiar os alunos quando os resultados não são os esperados; avaliar criticamente os esforços do aluno; introduzir e proporcionar-lhes variedade de textos e apresentar leituras que se encontrem dentro do seu contexto e nível. A docente também manifesta fazer uso de diversas dinâmicas de leitura que além de aprimorar a compreensão leitora, proporciona ao aluno aprendizagens significativas e duradouros. As dinâmicas de grupo formam parte de uma metodologia construtivista

que ajuda o estudante construir seu próprio conhecimento se são feitas de forma coerente com o objetivo que se quer atingir.

Com a resposta número 5, a docente menciona que seus alunos apresentam dificuldades para reconhecer a ideia principal e secundária do texto, assim como identificar o propósito e fim com o que foi escrito o texto e tirar suas próprias conclusões e deduções ao terminar a leitura, quesitos fundamentais que demonstram se o texto foi compreendido ou não.

A resposta número 6, sugere que a docente desperta o interesse dos alunos pela leitura, através de atividades que lhes permita o desenvolvimento de habilidades de pesquisa sobre temas variados, tornando necessária a busca por textos afins que devem ser lidos e interpretados, pois logo são apresentados e discutidos na sala de aula.

Após dar por terminada as oficinas de leitura do programa de acompanhamento, foi aplicado à professora de Língua portuguesa (responsável da execução das oficinas de leitura), um questionário semiestruturado para determinar sobre o efeito das estratégias metodológicas aplicadas nas oficinas sobre a capacidade de compreensão leitora nos estudantes do grupo participante na pesquisa e nas quais foram utilizados diferentes tipos de textos: Jornalísticos, Literários e Biográficos.

Tabela 18 - Respostas da professora de Língua Portuguesa para determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas sobre a capacidade de compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa.

Sobre o uso de diferentes tipos de textos: Jornalísticos; anúncios, propagandas, artigos. Literários: poemas, contos, fábulas, histórias. Bibliografias.	
1. Definir a ideia central de cada parágrafo de texto lido.	À medida que fomos avançando no desenvolvimento das oficinas de leitura, os alunos começaram a obter melhores resultados, pois através das estratégias aplicadas para despertar o interesse pela leitura, teve um aumento na atenção, concentração e compreensão dos textos, assim como na frequência de leitura. Isso permitiu desenvolver habilidades para definir a ideia central de cada parágrafo de

	texto lido. Todos conseguiram.
2. Resumir de forma escrita e oral o que foi lido.	Também se obteve um resultado favorável no que diz respeito à elaboração de resumos escritos e orais do que foi lido. Tanto as atividades orientadas fazer em casa após a leitura do texto, quanto a possibilidade de acesso a diferentes tipos de textos, permitiu ler mais e comentar com familiares e colegas de classe sobre o texto lido, facilitando a compreensão e conseqüentemente desenvolvendo habilidades para fazer resumos sobre a leitura.
3. Responder corretamente perguntas de interpretação sobre o lido.	O aluno que já consegue definir a ideia central e secundária, assim como resumir de forma oral e escrita o que foi lido demonstra que compreendeu o texto, pelo que também consegue responder perguntas de interpretação. Sendo assim, posso dizer que mais dos 90% dos alunos participantes conseguiram responder perguntas de interpretação sobre o que foi lido.
4. Comentar com os outros alunos o que foi lido, através de debates e discussões.	A realização de debates e discussões entre os alunos sobre os textos lidos significou um grande avanço no desenvolvimento da compreensão leitora, pois conseguiram esclarecer dúvidas e dar opiniões sobre o tema do texto de forma espontânea e livre. Nesse sentido os alunos também tiveram a oportunidade de debater e discutir sobre uma pequena história em peça teatral que foi dramatizada por eles. Aqui todos manifestaram as suas opiniões para saber

	se foram fieis na compreensão do que foi lido e logo dramatizado.
5. Argumentar sobre a ideia ou opinião dos outros sobre o que foi lido.	Tanto nos debates quanto nas discussões cada aluno teve a oportunidade de expor suas ideias sobre o tema do texto lido e também, argumentando, de forma respeitosa sobre as opiniões e ideias dos outros. Com esta estratégia obteve-se muito sucesso no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos participantes e também foi uma das mais apreciadas e bem acolhidas por eles, pois com dinâmicas realizadas de forma descontraída e divertida, perderam a timidez para se expressar em público, e as respostas, por parte de todos, foram muito positivas.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Na tabela 18 as respostas dadas pela docente questionada apresentam o resultado obtido através das estratégias metodológicas aplicadas aos alunos nas oficinas de leitura, permitindo conhecer sua eficácia na compreensão leitora dos estudantes participantes.

Na resposta número 1, a docente manifesta que à medida que foi avançando o desenvolvimento das oficinas de leitura e a aplicação das diferentes estratégias metodológicas para despertar o interesse dos alunos pelo ato de ler, foi percebendo melhores resultados nos alunos, como o aumento da atenção, a concentração e a compreensão dos textos, assim como da frequência de leitura, o que lhes possibilitou a todos desenvolver habilidades para definir a ideia central de cada parágrafo do texto lido. É de suma importância despertar o interesse do aluno pela leitura para que esta seja realizada de forma prazerosa e permita ao leitor se concentrar na leitura entrando em total comunicação com o que o autor expressa e deseja transmitir no texto. Esta fase também é fundamental para o desenvolvimento do hábito de ler.

Com a resposta número 2 a docente afirma que também se obteve um resultado favorável no que diz respeito à elaboração de resumos orais e escritos sobre o texto lido,

pois, através das tarefas orientadas para fazer em casa e do acesso a diferentes tipos de textos, tiveram oportunidade de ler mais e de comentar com familiares e colegas sobre as leituras feitas, facilitando a compreensão dos textos e conseqüentemente o desenvolvendo habilidades para resumir o texto lido. Enquanto mais a pessoa lê, mais oportunidade tem de desenvolver o comportamento leitor, aumentar o gosto pela leitura e diminuir as dificuldades para compreender o que foi lido.

No que diz respeito à resposta número 3, a docente sugere que o aluno que consegue definir a ideia central e secundária, assim como resumir o que foi lido é aquele que compreendeu o texto, e que por tanto, consegue responder perguntas de interpretação. Segundo a professora, mais dos 90% dos alunos participantes conseguiu atingir esse objetivo. Compreender um texto significa identificar o que o autor quer expressar e transmitir ao leitor, pois se trata de uma situação comunicativa entre os dois via texto escrito.

Na resposta número 4, a docente manifesta que a realização de debates e discussões sobre o texto lido significou um grande avanço no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, já que, de forma espontânea e livre, expressaram suas opiniões e esclareceram as dúvidas sobre o tema do texto. E coloca como exemplo o debate e discussão sobre uma pequena história em peça teatral que os alunos dramatizaram (o conto “Embargo” do livro *Objecto quase*, de José Saramago) e sobre a qual manifestaram suas opiniões com o objetivo de saber se realmente compreenderam o que foi lido e logo dramatizado.

Com a resposta número 5, a docente complementa a número 4 quando refere que os debates e discussões deram a oportunidade aos alunos para expor suas ideias e argumentar respeitosamente sobre as opiniões e ideias dos seus colegas sobre o texto lido. A docente considera que com essa estratégia, obteve-se muito sucesso no desenvolvimento da compreensão leitora e que foi uma das mais apreciadas e bem acolhidas pelos alunos participantes, pois ao se tratarem de dinâmicas realizadas de forma descontraída e divertida, perderam a timidez para se expressar em público e as respostas foram muito positivas por parte de todos.

4.3 Análise do resultado da observação nas oficinas de leitura

O programa de acompanhamento foi constituído por oficinas de leitura que aconteceram em duas etapas com encontros semanais, de duração de quatro horas aos

sábados. Para a realização das atividades foram utilizados jornais, revistas e livros que foram distribuídos para leitura na sala de aula quanto para leitura extraclasse, estipulando-se um tempo requerido para a devolução do material e, dessa forma, possibilitar que todos os alunos tivessem a oportunidade de escolher uma maior diversidade de livros para ler. Isso contribuiu para o aumento da porcentagem da frequência de leitura, devido à facilidade de disponibilização e acesso a livros variados.

Na primeira etapa, foram desenvolvidas diferentes atividades lúdicas com o intuito de despertar a imaginação e estimular o prazer pelo ato de ler, utilizando diferentes tipos de textos, jogos e dinâmicas de grupo que ajudaram a dinamizar as oficinas e permitissem refletir sobre as variadas leituras universais que existem e conquistar a motivação pela arte de ler.

A segunda, etapa foi reservada para realizar um trabalho de conscientização sobre a importância da leitura e a compreensão e interpretação dos diferentes tipos de textos e para desenvolver no aluno tais habilidades e competências. Para tanto, se utilizaram textos jornalísticos, literários e bibliográficos e diferentes estratégias metodológicas de leitura individuais e em grupo como; músicas e dramatizações, discussões, comentários e debates entre os alunos sobre as dramatizações e os textos lidos, onde de forma ativa e prazerosa expressaram suas ideias, opiniões e argumentações sobre os temas e leituras realizadas, tanto nas oficinas, quanto fora delas, pois se realizaram também atividades de pesquisas, onde foi fundamental a leitura e compreensão dos textos sobre os temas investigados e cujas pesquisas foram apresentadas e discutidas para assim aprimorar tanto a compreensão leitora quanto os seus conhecimentos e aprendizados sobre diferentes temas.

Através das estratégias aplicadas, tanto na primeira, quanto na segunda etapa das oficinas de leitura, os alunos tiveram que desenvolver habilidades para resumir o texto lido, identificar a ideia central e secundária do texto assim como responder perguntas de interpretação.

Durante as oficinas de leitura, foi possível observar uma mudança de atitude em relação à compreensão leitora e o gosto pelo ato de ler, pois em cada uma das etapas os objetivos traçados foram atingidos como relacionamos a seguir:

O desenvolvimento da primeira etapa conseguiu atingir o objetivo de despertar a imaginação e estimular o prazer pelo ato de ler, através da prática das atividades lúdicas. A partir das atividades desenvolvidas os 100% dos estudantes deram mostra do

reconhecimento da importância da leitura, aumentando a frequência e despertando o interesse pelo ato de ler.

Com o intuito de comprovar essas conclusões obtidas através da observação, serão citadas algumas atividades, o objetivo e a aceitação que as mesmas tiveram nos alunos, a partir de suas opiniões espontâneas.

Trabalhou-se a imaginação, a criatividade e o improviso de cada aluno, a partir da construção oral e escrita de uma história baseada, numa sequência de imagens ou fotos. Isto permitiu criar histórias vivenciadas ou sonhos não realizados e despertar o prazer pela leitura como testemunham alguns alunos:

“Com essas atividades tenho conseguido viajar na minha imaginação, sonhar acordado, a leitura é imaginária, estou muito feliz” (M.D.R. 35 anos).

“Nunca imaginei que conseguiria dar respostas longas, contar uma história ou escrever um texto. Com essa oficina aprendi quanto de importante e benéfica é a leitura. Estou gostando muito de ler agora” (A.S. 27 anos).

Outras das atividades trabalhadas para estimular o prazer pela leitura de diferentes tipos de texto, foi a leitura e dramatização do conto “Embargo”, do livro *Objecto quase*, de José Saramago. Esta estratégia obteve grande sucesso entre todos, pois, além do grande interesse pela trama, todos conseguiram interiorizar e levar à cena, o conteúdo do texto sem errar, debater, discutir e analisar de forma crítica sobre o tema da obra.

“É fantástico, antes eu não conseguia ler. Agora me sinto muito melhor. Eu consigo dar minhas opiniões, debater, ler algumas coisas e interrogar as pessoas. Agora compreendo que quando a gente não lê a gente não conhece, não consegue se expressar” (V. T. 48 anos).

“Achei muito interessante a obra de Saramago, muito atual. Consegui compreender perfeitamente a mensagem que o autor quis passar na sua obra” (H.T.P 18 anos).

Todas as atividades foram desenvolvidas de forma que os alunos sentiram satisfação e alegria no ato de ler, aprofundando no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.

Aos poucos os alunos foram mudando a sua postura quanto à importância, o prazer e motivação pela leitura, como também, o seu posicionamento diante dos assuntos abordados. Isso foi percebido no aumento da participação, nas opiniões expressadas e nos questionamentos. Inicialmente, poucos alunos participavam, eram tímidos na hora de opinar ou questionar. Mas, como as atividades se realizaram num ambiente descontraído, com música, brincadeiras e dinâmicas, a participação dos alunos começou a aumentar.

Outro ponto de destaque refere-se ao aumento da frequência de livros lidos por semana. Nas duas primeiras semanas, poucos alunos liam livros. Após esse tempo, os 90% dos alunos já estavam lendo mais de dois livros por semana. Isto se deve a todas as estratégias metodológicas e atividades aplicadas pela professora, para despertar o prazer pelo ato de ler e para formar o hábito de leitura. Outro fator que contribuiu para o aumento dessa frequência foi a disponibilidade e acesso a uma grande variedade de livros para as oficinas de leitura.

Os alunos também reconheceram o livro como sendo de grande importância e utilidade para a cultura de todos.

“É inacreditável que antes eu não gostava de ler e agora não consigo ficar um dia sem ler. Estou ficando viciado pela leitura” (R.A.F. 30 anos).

“Com a leitura estou aprendendo muito, além de melhorando o meu vocabulário e a escrita. Estou aprendendo a soltar a imaginação. A leitura nos instrui. Sinto-me realizada. Estou aprendendo muito mesmo” (C.P.G. 40 anos).

Tabela 19 - Resultado da entrevista aberta aplicada à coordenadora pedagógica da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro

1. A EJA é para você um possível campo de trabalho? Por quê?	Sim, porque é uma modalidade de ensino que me interessa e que eu me identifico e respeito por todo o processo histórico de exclusão e subestimação deste segmento da educação. Além do trabalho, a EJA é um campo de pesquisa, de responsabilidade e social.
2. Qual a sua opinião sobre a importância da compreensão leitora nas disciplinas da Educação de Jovens e Adultos?	A compreensão leitora é de suma importância para o dia a dia de qualquer pessoa. Ao se compreender um texto o aluno tem a capacidade de processamento e entendimento do que foi lido. Entender o significado do que está escrito é de relevância para a nossa vida. Interpretação de uma leitura é ter habilidades para decodificar uma escrita.
3. Enquanto coordenadora, que importância comportamento leitor nas disciplinas da Educação de Jovens e Adultos oferecidas no contexto do curso? Você percebe do	Ela influencia em tudo nas competências e habilidades que todo estudante necessita para avançar em seu processo de aprendizagem em qualquer disciplina
4. Como a instituição possibilita aos alunos utilizarem diferentes tipos de livros para que de forma prazerosa, desenvolvam o comportamento leitor?	Existe uma pequena biblioteca na instituição, composta por livros de diversos tipos e categorias: literários, informativos, educativos, etc. que fica a disposição dos alunos em todos os horários de funcionamento da instituição.
5. Na sua experiência como coordenadora, o que pode nos falar sobre o hábito de leitura dos alunos do 9º ano?	Existe a necessidade de incentivar para que os alunos do 9º ano tenham o hábito da leitura de forma prazerosa
6. Existem atividades programadas durante o curso para formar o hábito de leitura dos alunos? Exemplifique	Sim. Rodas de leitura. Férias do livro da SEMED.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Segundo as respostas da coordenadora pedagógica, a EJA é um campo de pesquisa de responsabilidade social. A coordenadora opina que a compreensão leitora é de grande importância para o dia a dia de qualquer pessoa, pois, quando se entende o que está escrito é de grande relevância para nossa vida. E a interpretação da leitura significa ter habilidades para decodificar o que está escrito. Ela também considera que o comportamento leitor influencia nas competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver para avançar em qualquer disciplina do processo de aprendizagem. A coordenadora afirma que na instituição existe uma pequena biblioteca composta de variados livros a disposição dos alunos no horário de funcionamento da escola. Em sua opinião é necessário incentivar os alunos do 9º grau para, de forma prazerosa, desenvolver o hábito de leitura, e destaca que, com esse intuito, são realizadas atividades programadas durante o curso, como feiras do livro da SEMED e Rodas de leitora.

CONCLUSÕES

Nesta etapa encontram-se as conclusões da pesquisa, onde se teve como objeto de investigação o “Desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”, sendo apresentados elementos importantes e fundamentais que permitem abrir caminhos para outras demandas de pesquisa, sobre os inesgotáveis e novos temas e problemas que surgem no contexto da EJA.

De acordo com os objetivos específicos, que são determinar o nível da compreensão leitora, no qual se encontram os estudantes de 9º ano da Educação Básica escolhida, ao iniciar um programa de acompanhamento; implementar estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes; determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas, sobre a compreensão leitora dos alunos. Se apresentam as conclusões desta pesquisa.

A EJA é uma modalidade de ensino muito importante para aqueles alunos que por algum motivo, não frequentaram a escola. Ela abre portas para que o aluno se aproxime do conhecimento e busque novas aprendizagens. Com o estudo da trajetória da EJA no Brasil e afunilando, no Maranhão, percebemos que esta modalidade passou por transformações de acordo com cada período histórico e melhorias desde o seu início. Mas que, na prática ainda faltam alguns pontos para que a teoria seja de fato efetivada, pois ainda existe evasão desses alunos que não completaram os estudos na idade certa. Compete aos educadores da EJA, pensar sobre suas metodologias, o nível de ensino, sabendo que, são eles que atuam como mediadores do conhecimento, partindo do que o aluno já sabe e fazendo com que este aluno tenha a oportunidade de ampliar seu conhecimento. Os educadores são aqueles que têm uma grande responsabilidade, alfabetizar jovens e adultos, levando em consideração toda bagagem trazida por eles.

A EJA tem várias funções, e quando ela traz para si aqueles alunos que não puderam estudar, ela está dando oportunidades, ajudando-os na sua transformação social, por isso a educação também é um ato político.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, tratam-se de um público que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão do ensino regular ou pela necessidade de trabalhar o dia todo e com isso, não encontrando tempo para os estudos no período regular. São

alunos que na sua maioria, estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda esperam nele ingressar, visam à certificação para manter sua vida profissional ou para o próprio conhecimento, almejando a melhoria da qualidade de vida, ambos tiveram que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender e com isso se sentirem acolhidos e incluídos na sociedade.

Os alunos que participaram desta pesquisa buscam ampliar sua escolaridade e, de acordo com suas falas, todos apresentavam sérios problemas de compreensão leitora que prejudicam a aquisição dos conhecimentos necessários para atingir o nível que determina a finalização dos estudos básicos requeridos para o acesso ao mercado de trabalho.

O hábito de leitura se consegue mediante a vocação e motivação própria. A leitura tem uma grande importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, por que motivo é tão importante criar o hábito de ler desde cedo, já que existe uma estreita relação entre a leitura e o rendimento escolar.

O nível de compreensão leitora dos estudantes se determina pela capacidade de interpretar o texto escrito, mediante o processo de leitura,, por tanto, se estabelece a importância da tarefa docente no ensino de estratégias de leitura e técnicas de estudo para potencializar as aprendizagens posteriores e melhorar a construção do conhecimento.

As considerações sobre os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico utilizado na investigação e apresentados na Discussão Final, permitem apresentar as conclusões relacionadas ao problema investigado.

O programa de acompanhamento realizado, através das oficinas de leitura, demonstrou que quando se trabalham de forma dinâmica e prazerosa as diferentes estratégias metodológicas de leitura, os alunos conseguem desenvolver as habilidades requeridas para a compreensão leitora e o hábito de ler, tão necessários na aprendizagem e na vida pessoal do indivíduo.

Considera-se também, que o desenvolvimento da compreensão leitora não é um processo exclusivo apenas dos professores de Língua Portuguesa, senão como se estabelece nos PCNs, este processo deve formar parte de todas as disciplinas.

Portanto, percebe-se a necessidade de uma nova abordagem didática nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, um papel diferente, mas que já vem sendo moldado desde a formulação dos PCNs,; um professor que estimule seus alunos a desenvolver as habilidades do comportamento leitor, não apenas

memorizando conteúdos estanques e distanciados de sua realidade; que valorize a proficiência em leitura como o objetivo principal a ser atingido pela educação, com vistas a formar cidadãos plenos e capazes de se inserir em uma sociedade que exige não apenas conhecimento, mas habilidade para lidar com esse conhecimento.

RECOMENDAÇÕES

Diante do exposto, destacam-se algumas recomendações que podem ser úteis para desenvolver a competência leitora e o hábito de leitura dos alunos da EJA do 9º ano do Ensino Fundamental da UEB Alberto Pinheiro da cidade de São Luís -MA:

1. Escolher conteúdos de interesse dos alunos e atividades em diferentes gêneros textuais (ficcionais e não ficcionais), os quais estimulem a imaginação dos alunos e o gosto pela leitura;
2. Desenvolver estratégias de leitura inerentes à proficiência, situando a prática da leitura no contexto social do aluno;
3. Propor atividades que procurem desenvolver nos alunos sua própria capacidade argumentativa num ambiente de troca de vivências e opiniões para que o aluno assuma uma postura diante do texto, aguçando seu intelecto e curiosidade;
4. Planejamento de formação continuada dos educadores de jovens e adultos, elaborando propostas de trabalho em que o desenvolvimento da competência leitora seja a questão principal nas diversas áreas do currículo de EJA.
5. Propor atividades que procurem desenvolver nos alunos sua própria capacidade argumentativa num ambiente de troca de vivências e opiniões para que o aluno assuma uma postura diante do texto aguçando seu intelecto e curiosidade;
6. Promover ações de incentivo à leitura como rodas de leitura, saraus e exposições capazes de auxiliar o leitor a descobrir a funcionalidade da leitura em sua vida;
7. A biblioteca, incluí-la como parte integrante das aulas, promovendo visitas e apresentando seu acervo nas aulas de todas as disciplinas;
8. Desenvolver estratégias de leitura que despertem o interesse dos alunos da EJA para a prática da leitura no seu contexto social
9. Continuar realizando pesquisas sobre a competência leitora dos alunos da EJA do II ciclo do Ensino Fundamental, além da Língua Portuguesa, nas outras disciplinas que compõem o currículo dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- Alcaforado, L., e Ferreira, S. (2011). *Introdução geral. Educação e formação de adultos: rótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado*. Hucitec.
- Arroyo, C., Puente, A., Cerrillo, P., Yubero, S., Gómez, E., Janer, G., . . . García, J. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de la Castilla-La Mancha.
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Bamberger, R. (1987). *Como incentivar o hábito de leitura*. 3 ed. Ática.
- Bazerman, C. (2005). Gêneros textuais, tipificação e interação. In: A.P. Dionísio, e J.C. Hoffnagel, (Org.). Trad. e adap. de Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- Bezerra, M. (2002). *Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológico*. In: A. Paiva (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Lucerna Ltda.
- Bogdan, R. e Bilklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora: Portugal.
- Bortone, M.E. (2004). *A construção da leitura*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: secretaria de Educação Básica – MEC/SEB.
- Botti, F.H.A. (2016). *Interfases da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise*. Mestrado em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo.
- Bourdieu, P. (2000). *Práticas da leitura*. Estação Liberdade.
- Braggio, S.L. (1992). *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à socio psicolinguística*. Artes Médicas.
- Brandura, A., y Richard, H.W. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de La Personalidad*. Alianza Universidad.
- Brasil, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- _____. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 de out. 2021.
- _____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.

- _____. *Parecer 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- _____. *Resolução 01 de 05 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- _____. Brasil. (2008). *Prova Brasil*. In: <http://www.inep.gov.br/básica/Saeb/prova/Brasil/>. Acesso em: 01 de junho.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. língua portuguesa, Brasília: MEC/SEF.
- _____. Brasil. (1998). *Ministério da Cultura. Dados de pesquisa realizado pela Secretaria de Política Cultural*. Brasília – DF.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacía un nuevo paradigma en la educación latino-americana*. Santillana.
- Brenes, E., & Porras, M. (2007). *Material Didático para el Curso "Teoría de la Educación"*. EUNED.
- Brzezinski, I. (1997). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Cortez.
- Brito, R.H.P. de. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Vozes.
- Bronckart, J.P., Schneuwly, B., e Schurmans, M.N. (1996). Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n.3, p.64 -74.
- Cagliari, L.C. (1990). *Alfabetização e Linguística*. 2. ed. Scipione.
- Castro, S.L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cernove, D. (2008). *Modelos explicativos da personalidade: Teorias sociocognitivas e o modelo de conhecimento e avaliação da arquitetura da personalidade*. Vozes.
- Chagas, Z.M. (2005). *Análise da Leitura e Escrita no Ensino Fundamental* – Disponível em <http://www.inforum.com.br>. Acesso em 21.06.2022.
- Chartier, A.M. (1996). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. trad. Carla Valduga. Artes Médicas.

- Coelho, M.I.M. (1984). *Avaliação da educação básica*. UNA.
- Colás, P., y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Colomer, T.; e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed.
- Conselho Estadual de Educação. *Resolução n.144/2006*. Estabelece as normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. São Luís, Maranhão.
- Cortez, M., & García, F. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. (1ªed.) Perú: Editorial San Marcos. E.I.R.L, editor.
- Costa, S.R. (1997). *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. Tese de doutorado. LAEL/PUC/SP.
- Dell'isola, R.L. (2001). *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formatos.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília; MEC; UNESCO.
- Demo, P. (2006). *Leitores para sempre*. Mediação.
- Duvoboy, S. (1993). *Leer es Crecer. Cómo fomentar el hábito y gusto por la lectura en los niños*. Repositorio Digital de la Universidad de Salamanca GREDOS. Recuperado el 25 de 01 de 2016, de <http://hdl.handle.net/10366/110989>. 1993.
- Echevarría, J. (2005). Ontología del lenguaje. 4ª ed. Chile: J.C. Saez, (Eds.), *O manual SAGE de personalidade e avaliação*. Vol. 1. Teorias e modelos de personalidade (pp. 80-101). Los Angeles, CA: SAGE Policação Ltd.
- Elosúa, M.R., & García, E. (1993). *Estrategias para ensinar y aprender a pensar*. Narcea. Obtenidos de http://detodoproducciones.com.ve/padula/CB3_1_Estrategias%20para%20ensenar%20y%20aprender%20a%20pensar.pdf.
- Falieres, N., & Antolin, M. (2003). *Melhorar o aprendizado na aula e poder avaliar* (1a. ed., 1a. reimp.). Buenos Aires: Círculo Latino Austral.
- Ferreiro, E; e Pallacio, M. G. (1990). (Org.). *Os processos de leitura e escrita*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2000). *A importância do ato de ler*. 40ª ed.. Cortez Editora.
- _____. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 34 ed. Paz e Terra.

- _____. (1969). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- _____. (2006). *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Paz e Terra
- Freitas, M.T. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2a ed., Papyrus, Campinas, SP.
- Fuck, I.T. (2002). *Alfabetização de Adultos: Relatos de uma experiência construtiva*. 8° ed. Porto Alegre: GEEMPA, Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (2017). *Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil*. Disponível em: <http://www.Paulofreire.org>> acesso em 15 jun. 2017.
- Garcia, E.E.B. (2011). A política da educação de jovens e adultos em são Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos. Vozes.
- García, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., y Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel.
- Geraldi, J.W. (2003). *Porto de passagens*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. (1996). *Revista de Educação AEL*, nº 101.
- Gil, A.C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 10 ed. Atlas.
- Gramsci, A. (2003). *Cadernos de câmara*, ed. De C.N Coutinho, M.A. Nogueira e L.S. Henriques, Rio de Janeiro. 6 Volumes.
- Hübner, M.M. (1998). *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. Pioneira.
- INAF. (2007). *Indicador de Analfabetismo Funcional: principais resultados*. INAF Brasil 2007. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2007_relatorio_divulgacao_final.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.
- _____. *Indicador de Analfabetismo Funcional: principais resultados*. (2009). INAF Brasil. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf. Acesso em: 20 junho 2022.
- Informes Estatísticos do Maranhão. (2007). *Secretaria de Educação. SEDUC*. Supervisão de Informação e Estatística – SINEST.
- INEP. (2005) **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. SAEB: Prova Brasil: novas perspectivas.
- _____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. (2004). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar*.

- _____. *Informativo Prova Brasil*. (2007). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15 de abril.
- _____. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF, (2007). (Série Documental. Texto para Discussão; 26).
- _____. SAEB (2001). novas perspectivas. Brasília.
- _____. SAEB (2003). Brasília.
- Ivic, I.; Vygotsky, L.S.; e Coelho, E. P. (2010). *Recife: Fundação Joaquim Nabuco*. Editora Massangano.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado das Letras, Campinas, SP.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. (1996). 2ª ed. São Paulo: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. (2007). 11 ed. Campinas. São Paulo: Pontes.
- _____. *Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente*. (1990). Projeto de pesquisa. IEL/Unicamp, Campinas.
- _____. *Texto & leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. (2005). 10 ed. Campinas, SP: Pontes.
- Koch, I.V. (2003). *A coesão textual*. 1ª ed. Contexto
- Lajolo, M.D. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática.
- Lajolo, M.D. (2007). *Do mundo da escrita para a escrita do mundo*. Ática.
- Lajolo, M., e Zilberman, R. (1996). *A formação da leitura no Brasil*. Ática.
- Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Ludke, M., e André, M.E.D.A. (2005). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9.ed. São Paulo: EPU.
- Macedo, L. (2005). *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. Brasília: INEP.
- Machado, N. J. (2002). Sobre a idéia da competência. In: P. Perrenoud, et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

- Machado, V.R. (2005). *Concepção de letramento subjacente ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- Marcuschi, L.A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
- Marcuschi, L.A. (2005). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. Dionizio, A.R. Machado, e M.A. Bezerra, (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martinet, A. (1975). Elementos de linguística geral. 6. ed. Tradução para o português por Jorge Morais-Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, p.223.
- Martins, J. (2018). Vygotsky e o papel das Interações Sociais na Sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo. Disponível em: <<http://www.cr.mariocovas.sp.gov.br> Acesso em: 30 jun. de 2022.
- Melchiorretto, V.E. (2018). *A Escrita e a Linguística no Processo de Ensino - Aprendizagem* Disponível em [http://www.geocities.yahoo.com.br/ciberliteratura/psico linguística/vilsa.htm](http://www.geocities.yahoo.com.br/ciberliteratura/psico%20lingu%C3%ADstica/vilsa.htm) Acesso em 21.06.2022.
- Mello, G.N. (2003). Afinal, o que é competência? In: Nova Escola (São Paulo), n.160, mar.
- Mezzaroba, L; e Alvarenga, G.M. (1999). A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In G. Alvarenga, *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem* (pp. 29-81). Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em avaliação Educacional.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Millán, N.R. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33624/1/articulo6.pdf>.
- Minayo, M.C. de S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Mkrтчian, M.S.R. (2017). *Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: o desvelar da violência simbólica*. Doutorado em Educação/Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Oliveira, M.K de. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* Set/Out/nov./Dez N° 12.
- Oliveira, S.L de. (1999). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2.ed. São Paulo: Pioneira.
- Peña, J., & Barboza, F. (2009). La formación de hábitos desde los inicios de la escolaridad. *Entre Lenguas*, 14, 93-109.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (2009). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. [S.N, S.L], [19.]
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura* (2 ed.). Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rego, T.C. (1999). *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ribeiro, C.D. (2009). *Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de Teses e Dissertações (1999-2006)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. 2009 (457 p.).
- Rioseco, R., & Ziliani, M. (1998). *Pensamos y aprendemos lenguaje y comunicación. Guía docentes tercer año básico y reeducación*. Santiago de Chile. Chile: Andrés Bello. 1998.
- Rocha, M.M.S. (2015). *Educação em direitos humanos e a relação com a educação de jovens e adultos na perspectiva da formação da cidadania: a experiência do CEDHIA*. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/Universidade do Estado da Bahia.
- Salazar, S. (2006). *Claves para pensar la formación del hábito lector*. E-Prints in library & information Science. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10760/8551>
- Sampiere, H.; Fernández, C; e Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez, D. (2005). Orientaciones, niveles y hábitos de lectura. *Lectura y vida. Revista Latino-americana de Lectura*, 5 (2), 23-45.
- Siad. (2008). *Relatório Pedagógico*. 2ª série/3º ano EF. Fundação Cesgranrio. Brasília.
- Smith, F. (1999). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2004). Letramento e escolarização. In: V.M. Ribeiro, *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo. Global.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

- _____. (2016). El Placer de Leer. *Revista Latino-americana de Lectura*. Recuperado el 27 de 01, de http://www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_ole.pdf
- Souza, T. (2017). *Direito à Educação do Jovem na EJA: a intervenção didática em direitos humanos Educação de Jovens e Adultos*. Universidade do Estado da Bahia.
- Tanguy, L. (1997). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Tfouni, L.V. (2002). *Letramento e alfabetização*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Trevisan, E.M.C. (1992). *Leitura: coerência e conhecimento prévio*. Santa Maria. UFSM.
- Triviños, A.N. (2007). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: atlas.
- Vallés, A., & Vallés, T. (2009). *Programa de Estratégias Cognitivas y Meta Cognitivas para comprender la lectura*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Vélez, R., & Fernández, M.D. (2004). *Servicios a la Comunidad. Cuerpo de Profesores Tecnicos de Formación profesional. Educación Infantil II (Vol. IV)*. España: MAD.
- Viana, F.L.P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura – Construção e Validação do Teste de Competência Linguística*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Viega, I. (2006). Passos Alencastro (Org). *Lições de didática*. Campinas, SP, Papirus, p.123-134.
- Vieira, R.S. (2018). *E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as Políticas Educacionais no Município de São Paulo*. Doutorado em Educação/Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L.S. (1994). *A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- UNESCO. (1999). *Oficina Internacional de Educación*. Unesco.
- Weiten, W. (2007). *Introdução a psicologia: temas e variações*. São Paulo; Atlas.
- Yin, R.K. (2008). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. 32 ed. São Paulo: Bookman Companhia ED.
- Zilberman, R. (1999). Sociedade e Democratização da Leitura. In, V.H. Barzotto, (org.) *Estado de Leitura* (pp.45-67). Campinas: Mercado de Letras.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de apresentação e solicitação de participação

Eu, Antônio Carlos Rodrigues Soares, doutorando do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA), apresento minha proposta de estudo para a elaboração da tese, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Gonzalez Gonzalez.. Tal estudo tem como tema “Desenvolvimento de Competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos”, cujo objetivo geral é investigar a competência leitora dos alunos da EJA do 9º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, da cidade de São Luís. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, sendo que para a coleta de dados serão utilizados questionário e as entrevistas e observações. Comprometo-me, assim, a seguir a orientação dos preceitos éticos que dizem respeito à pesquisa, envolvendo seres humanos, segundo normatização 196/96 do Conselho Nacional da Saúde. Para isso, serão observados os seguintes cuidados:

- Todos os nomes serão mantidos em sigilo e os dados somente serão divulgados com seu consentimento;
- Respeitar a liberdade de escolha em participar da pesquisa, dando-lhe direito de desistir a qualquer momento;
- Utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa;
- Garantir que os dados serão usados somente para este estudo,
- Diante disso, solicito sua preciosa participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Antonio Carlos Rodrigues Soares

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ aceito participar da pesquisa do doutorando Antonio Carlos Rodrigues Soares, de forma livre e espontânea, observados o conteúdo informado e o compromisso firmado pelo pesquisador na “Carta de apresentação e Solicitação de Participação”.

São Luís, ____/____/2023

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

DOCTORANDO: ANTONIO CARLOS RODRIGUES SOARES

TUTOR: DR. DANIEL GONZALEZ GONZALEZ

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à **1ª fase da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA, cujo tema é: desenvolvimento da competência leitora a partir de um programa de acompanhamento em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA da UEB Alberto Pinheiro, da cidade de São Luís - MA. Esta pesquisa tem como objetivo geral: determinar o nível de avanço da compreensão leitora, dos estudantes do 9º ano da EJA da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, de São Luís-Maranhã. Os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são:

1. Estabelecer o nível de compreensão leitora, no qual se encontram os estudantes do 9º ano da EJA escolhida, ao iniciar um programa de acompanhamento;

2. Desenhar e implementar estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa;
3. Determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas, sobre a capacidade de compreensão leitora dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue

necessário, fique à vontade para sugerir, utilizando para isso, o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO**, devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as imprecisões que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO PARA
APLICAÇÃO COM ESTUDANTES**

1. Estabelecer o nível de compreensão leitora, no qual se encontram os estudantes de 9º ano da EJA escolhida, ao iniciar um programa de acompanhamento,						
Nome do estudante	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1 – Dentro de suas atividades diária, encontra-se a prática de leitura? <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca						
2 – Quantas horas você lê semanalmente? <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> Mais de 4 horas <input type="checkbox"/> De 3 a 4 horas <input type="checkbox"/> Nenhuma						
3 – Quantos livros têm lido no último ano? <input type="checkbox"/> De 1 a 2 <input type="checkbox"/> Mais de 4 <input type="checkbox"/> De 3 a 4 <input type="checkbox"/> Nenhum						
4–Qual o motivo principal pelo que você lê? <input type="checkbox"/> Por obrigação <input type="checkbox"/> Porque gosto <input type="checkbox"/> Não leio						

5 – Você termina de ler os livros que começou () Sempre () Nunca () Às vezes						
6–Depois de ler você sente que a mensagem do texto alcançou suas expectativas? () Sempre () Nunca () Às vezes						
7 –Quando lê se lhe faz fácil compreender o texto? () Sempre () Nunca () Às vezes						
8 – Faz uso de estratégias de compreensão leitora? () Sempre () Nunca () Às vezes						
9- Quando lê reconhece a idéia principal e secundária do texto? () Sempre () Nunca () Às vezes						
10 – Reconhece no texto o propósito e o fim com o qual foi escrito? () Sempre () Nunca () Às vezes						
11- Ao terminar a leitura você tira conclusões e deduções pessoais? () Sempre () Nunca () Às vezes						
12 – Consegue fazer resumos orais ou escritos do texto lido? () Sempre () Nunca () Às vezes						

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA
APLICAÇÃO COM A PROFESSORA

2. Desenhar e implementar estratégias metodológicas que promovam a compreensão leitora nos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa						
	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1 – Você utiliza textos variados para a prática de leitura de seus alunos?						
2 – Seus alunos conseguem fazer com facilidade resumos orais ou escritos do texto lido?						
3 – Como você descreveria a sua metodologia de ensino na prática diária de leitura?						
4 – Quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?						
5 – Quais as principais dificuldades que você detecta na compreensão leitora dos alunos?						
6 —Como você desperta o interesse pela leitura nos seus alunos?						

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA
APLICAÇÃO COM A PROFESSORA**

3. Determinar o efeito das estratégias metodológicas aplicadas sobre a capacidade de compreensão leitora nos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa						
Sobre o uso de diferentes tipos de textos: jornalísticos; anúncios, propagandas, artigos. Literários: poemas, contos, fábulas, histórias. Biografias	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1 - Definir a ideia central de cada parágrafo do texto lido						
2 - Resumir de forma escrita e oral o que foi lido.						
3- Responder corretamente perguntas de interpretação sobre o lido						
4 - Comentar com outros alunos o que foi lido, através de debates e discussões.						
5 - Argumentar sobre a ideia ou opinião dos outros sobre o que foi lido.						

**ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA
APLICAÇÃO COM O COORDENADOR (A)**

	COERÊNCIA			CLAREZA		
	SIM	NÃO	?	SIM	NÃO	?
1 – A EJA é para você um possível campo de trabalho? Por quê?						
2 – Qual a sua opinião sobre a importância da compreensão leitora nas disciplinas da Educação de Jovens e Adultos?						
3 – Na sua experiência como coordenador (a), o que pode nos falar sobre o hábito de leitura dos alunos de 9º ano?						
4- Existem atividades programadas durante o curso para formar o hábito de leitura dos alunos? Explique						
5–Como a instituição possibilita aos alunos utilizar diferentes tipos de livros para que de forma prazerosa, desenvolvam o comportamento leitor?						

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo: (Opcional) _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

Assinatura do Avaliador: _____

TEXTOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NAS OFICINAS DE LEITURA**TEXTO 1**

Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho

lutar pelos direitos dos homens

Eu tenho um sonho

tornar nosso mundo verde e limpinho

Eu tenho um sonho

de boa educação para as crianças

Eu tenho um sonho

de voar livre como um passarinho

Eu tenho um sonho

ter amigos de todas raças

Eu tenho um sonho

que o mundo viva em paz

e em parte alguma haja guerra

Eu tenho um sonho

Acabar com a pobreza na Terra

Eu tenho um sonho

Eu tenho um monte de sonhos...

Quero que todos se realizem

Mas como?

Marchemos de mãos dadas

e ombro a ombro

Para que os sonhos de todos
e realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: Jovens do mundo inteiro. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.10.

Identificar a idéia central do texto

TEXTO 2

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p.89.

Interpretação do texto

TEXTO 3

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações.

Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não a massacrar de exigências, e não ter medo de se entregar é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. A condição da mulher. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Argumentar sobre o texto

TEXTO 4

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial. Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo. Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ...

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

Completar o texto com uma idéia coerente

TEXTO 5

Homem de Meia-Idade

(Lenda chinesa)

Havia outrora um homem de meia-idade que tinha duas esposas. Um dia, indo visitar a mais jovem, está lhe disse:

- Eu sou moça e você é velho; não gosto de morar com você. Vá habitar com sua esposa mais velha.

Para poder ficar, o homem arrancou da cabeça os cabelos brancos. Mas quando foi visitar a esposa mais velha, está lhe disse, por sua vez:

- Eu sou velha e tenho a cabeça branca; arranque, pois, os cabelos pretos que tem.

Então o homem arrancou os cabelos pretos para ficar de cabeça branca. Como repetisse sem tréguas tal procedimento, a cabeça tornou-se inteiramente calva. A essa altura, ambas as esposas o acharam horrível e ambas o abandonaram.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, RÓNAI, Paul. (orgs) Ma de histórias. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.v.I, p. 119.

Resumir oralmente o texto

TEXTO 6

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado-nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11 de março de 1996.

TEXTO 7

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24 de janeiro de 1996.

Debate, discussão e crítica dos textos 6 e 7

TEXTO 8

Embargo

Acordou com a sensação aguda de um sonho degolado e viu diante de si a chapa cinzenta e gelada da vidraça, o olho enquadrado da madrugada que entrava, lívido, cortado em cruz e escorrente de transpiração condensada. Pensou que a mulher se esquecera de correr o cortinado ao deitar-se, e aborreceu-se: se não conseguisse voltar a adormecer já, acabaria por ter o dia estragado. Faltou-lhe, porém ... Foi nesse momento que viu que o ponteiro do indicador da gasolina estava em cima do zero. O motor pareceu arrancar-se a si mesmo e arrastou o carro por mais vinte metros. Era outra vez estrada para lá daquele lugar, mas a gasolina acabara. A testa o cobriu-se de suor frio. Uma náusea agarrou nele e sacudiu-o dos pés à cabeça, um véu cobriu-lhe por três vezes os olhos. Às apalpadelas, abriu a porta para se libertar da sufocação que aí vinha, e nesse movimento, porque fosse morrer ou porque o motor morrera, o corpo pendeu para o lado esquerdo e escorregou do carro. Escorregou um pouco mais, e ficou deitado sobre as pedras. A chuva recomeçara a cair.

SARAMAGO, José. *Objeto quase*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.