

# A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB UM ENFOQUE SOCIOCONSTRUTIVISTA

---

Flávia Barbosa de Santana Araújo\*

## RESUMO:

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir como são realizadas as práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como a teoria sociointeracionista atua sobre tais práticas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos. O tema é relevante, pois são poucos os estudos acadêmicos envolvendo a EJA, aliados à ausência de boas condições de trabalho, como a falta de materiais didáticos específicos. Junte-se a isso o fato de que são poucos os jovens e adultos que, ao final de seus estudos, possuem uma compreensão leitora satisfatória depois de estudar em turmas de EJA. Partindo do planejamento à execução das atividades de leitura, pretende-se expor os principais problemas desse processo e indicar caminhos para possíveis soluções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de leitura, Educação de Jovens e Adultos.

## RESUMEN

Este texto tiene por objetivo presentar y discutir como son hechas las prácticas de lectura en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y como la teoría sociointeracionista actúa en dichas prácticas, contribuyendo para la formación de ciudadanos críticos. El tema es de interés, pues hay pocos estudios académicos acerca de EJA, aliados a la ausencia de buenas condiciones de trabajo, como la falta de materiales didáticos específicos. Juntese a eso el hecho de que son pocos los jóvenes y adultos que, al final de sus estudios, poseen una comprensión lectora satisfactoria después de estudiar en grupos de EJA. Empezando del planeamiento hasta la ejecución de las actividades de lectura, se quiere exponer los principales problemas de ese proceso y indicar caminos para posibles soluciones.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de lectura, Educación de Jóvenes y Adultos.

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação e Linguagem. Professora de Espanhol e Português na rede estadual de Pernambuco. Tutora à distância no curso de Letras (Espanhol) – EAD da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

---

## INTRODUÇÃO

A prática da leitura foi, por muitos anos, ausente das aulas de português. A metodologia tradicional enfocava exaustivamente o uso da gramática normativa, sobrando pouco ou nenhum tempo para compreensão e interpretação textual. Estas, quando aconteciam, se davam num nível bastante superficial, onde o docente conferia se a decodificação estava sendo feita, não proporcionando nenhum momento para a reflexão e/ou discussão dos assuntos envolvidos no texto. Ao adotar uma metodologia que priorize o uso de textos, o primeiro e mais importante passo é a leitura. E nesse momento o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se depara com um problema: a falta do hábito de ler ou do gosto pela leitura.

Toda e qualquer atividade de leitura pressupõe uma concepção de linguagem. Ao longo dos anos, foram diversas as concepções teóricas adotadas, porém Geraldi (2006) aponta três tipos fundamentais: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Na primeira, que norteia os estudos tradicionais, se o aluno não consegue se expressar através da linguagem é porque não pensa. Segundo a teoria da comunicação, a língua é um código responsável por transmitir mensagens entre os humanos. Por fim, a última concepção considera a linguagem como forma de interação, pois determinadas ações só podem ser concluídas por meio dela, já que ela estabelece entre as pessoas vínculos que ultrapassam o plano meramente linguístico. No presente artigo adotamos a terceira concepção, pois ela exige “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2006, p.41)

Partindo da concepção de linguagem como forma de interação, compreendemos que a leitura deixa de ser uma simples decodificação e passa a ser um trabalho constante de compreensão e interpretação, através do qual o leitor constrói os significados do texto através das pistas dadas pelo autor e dos conhecimentos ativados durante esse processo. Assim, a leitura tem o seu foco na interação autor-texto-leitor, onde os seus interlocutores têm o papel de sujeitos sociais construtores do conhecimento. Todo texto, portanto, possui uma gama de mensagens implícitas e assuntos interligados,

que serão desvendados de maneira diversificada, por meio das inferências realizadas pelo leitor e de acordo com as experiências do mesmo sobre o assunto em questão.

Tomando por base a perspectiva interacionista da linguagem, entendemos que o processo de leitura constitui-se uma junção entre decodificação e inferenciação. Isto é, ao mesmo tempo em que o leitor decodifica as palavras e analisa os aspectos linguísticos presentes num texto, ele vai estabelecendo previsões e fazendo inferências, conectando as informações presentes na superfície textual com seus conhecimentos de mundo. Dessa forma, o leitor é colocado numa posição de sujeito ativo na construção do conhecimento, onde a formulação dos significados depende, majoritariamente, do seu nível de experiência em relação ao conteúdo abordado e de como ele os utiliza na construção da compreensão textual.

Assumindo a postura de sujeito ativo, o leitor se torna co-autor da compreensão do texto, estabelecendo para si um objetivo com essa prática. “Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e auto-regular nosso próprio processo de leitura” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 18) Para que isso aconteça, uma estratégia primordial é a identificação das ideias principais, pois a partir delas é que a mente do leitor seleciona os esquemas de conhecimento necessários e os ativa. O leitor experiente realiza todos esses procedimentos de modo rápido e eficaz. Portanto, a cada leitura as estratégias são aperfeiçoadas e a compreensão textual é alcançada mais rapidamente e mais profundamente.

## **1 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

Paulo Freire (1996, p. 79) escreve: “É a partir deste saber fundamental: *mudar e difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.” Assim como todo processo de ensino-aprendizagem, a leitura precisa ser planejada passo a passo. O primeiro desafio, então, seria o da motivação. A prática da leitura deve ser encarada como um momento de prazer, no qual o aluno deve ser imerso por vontade própria e não por obrigação. Portanto a escolha dos textos é de suma importância para isso acontecer. O docente deve trazer para o aluno textos que apresentem desafios, levando em conta que a

temática tem um papel central. De nada adianta trabalhar um texto inovador, com desafios fáceis de serem atingidos, mas que não possuam ideias atraentes para a clientela em questão. No caso da EJA, têm grande aceitação os textos com problemas do cotidiano, geralmente os de ordem pessoal e profissional. Também despertam interesse as temáticas relacionadas à cidadania e às questões humanitárias (fome, pobreza, violência, entre outras), porque a maioria dos alunos são jovens e adultos conscientes de seu papel na sociedade, apresentando uma necessidade de posicionamento frente a tais temáticas.

Para sentir *interesse*, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar). Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. (SOLÉ, 1996, p. 35)

Outro problema anterior à leitura propriamente dita é o fato de ela sempre ser ponto de partida para outras atividades. Tal prática não está equivocada. O problema está em que, na grande maioria das vezes, não há espaço para a leitura prazerosa e despreocupada, tornando o ato de ler uma obrigação e impedindo seu desenvolvimento fora da sala de aula. “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta.” (SOLÉ, 1998, p. 90) A situação se agrava quando as atividades se tornam competitivas, premiando os mais capazes e outorgando aos que têm dificuldades de decodificação e compreensão a impossibilidade de avançar e superar tais dificuldades para se tornarem tão capazes quanto os demais. Na EJA as dificuldades de compreensão são mais abrangentes, pois o processo de ensino-aprendizagem da leitura e o contato com textos aconteceram das mais variadas maneiras. Nesse espaço o professor deve estimular a união e a ajuda mútua, para que todos se sintam motivados e não venham a desistir (novamente) dos estudos por se julgarem incapazes ao se compararem aos demais indivíduos do grupo.

Durante o planejamento das atividades de leitura, devemos considerar também que elas devem contemplar o maior número possível de competências linguísticas. Em

outras palavras, o ler com o único objetivo de decodificar a língua escrita deve ser abolido. A escolha do texto mais adequado a cada atividade vai ser direcionada pelo objetivo a ser atingido com ela. “A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.” (SOLÉ, 1998, p. 41) Só poderemos formar alunos competentes linguisticamente se eles forem expostos a variadas situações de uso da língua. Com respeito à leitura, é imprescindível trazer para a sala de aula os mais variados textos. Seria bem mais interessante a leitura na escola se o tempo dedicado a reproduzir textos em voz alta fosse substituído por leituras silenciosas seguidas de diversas discussões de compreensão textual, onde cada aluno poderia expor sua interpretação do texto.

Depois de prever as competências linguísticas a serem trabalhadas, o próximo passo é determinar os objetivos pretendidos com a leitura. Para cada texto são estabelecidos objetivos distintos, de forma que uma leitura que não tenha objetivo algum acaba por se tornar cansativa e, muitas vezes, inútil. “Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o grau de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 41) Segundo Koch & Elias (2006), Solé (1998), Kleiman (1998) e outros autores, são esses objetivos determinantes no processo de leitura, pois indicam a competência do leitor diante de um texto. Através deles planejamos as estratégias a serem utilizadas e os conhecimentos a serem ativados. Para Solé (1998), esses objetivos poderiam ser elencados da seguinte maneira:

- Ler para obter uma informação precisa;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;

- Ler para praticar a leitura em voz alta;
- Ler para verificar o que se compreendeu.

Dentre esses acima citados, o objetivo mais perseguido é ler para aprender algo. Parece algo óbvio que toda leitura deve proporcionar algum tipo de aprendizado, e de fato isto é verdade. O que não deve acontecer é fazer desse o único objetivo das atividades de leitura. E mais: a atitude mais correta e também a mais difícil seria que cada leitura trabalhada abrangesse mais de um dos objetivos acima elencados e outros não-mencionados, pois isso aumentaria as chances de sucesso na busca de uma compreensão textual coerente com a pretendida pelo autor no momento em que produziu o texto. Após determinar os objetivos, segue-se a ativação dos conhecimentos prévios. É de suma importância o docente saber explorá-los adequadamente, pois por meio deles é que surgem as predições e ocorre o desenvolvimento da turma. Sobre as predições, Kleiman (1998, p. 56) comenta:

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura.

Atividades nas quais os conhecimentos prévios funcionem como elos para um aprofundamento da compreensão textual poderão proporcionar um enriquecimento para o grupo todo, visto que as diversas experiências e concepções são compartilhadas e discutidas. Em geral os grupos de EJA gostam de participar de discussões e de narrar suas experiências, até mesmo pessoais, possibilitando ao docente planejar atividades diversificadas, como debates e palestras, fazendo uma ligação com os gêneros orais. Em alguns casos, o leitor encontra dificuldades para atribuir significado ao texto. Isso pode acontecer por diversos motivos, entre eles quando o aluno desconhece a temática abordada ou quando o texto não fornece pistas suficientes. Pode ainda ocorrer que o leitor estabeleça uma compreensão diferente da pretendida pelo autor, ferindo, assim, a liberdade de criação. “Se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento

adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado.” (SOLÉ, 1998, p. 103)

De qualquer forma, para os alunos alcançarem uma compreensão textual adequada àquela programada pelo docente em seu planejamento, é fundamental que o mesmo tome algumas atitudes no sentido de oferecer uma ajuda ajustada que guie essa compreensão. Uma das atitudes mais recorrentes é explanar, de maneira sucinta, o conteúdo a ser estudado. Quando a exposição oral é longa e bastante pormenorizada, a leitura torna-se enfadonha, já que o assunto foi, de certa maneira, completamente “digerido” pelo professor, cabendo aos alunos apenas o papel de aprendê-los. Outra estratégia eficiente é fazer com que o alunado atente para os aspectos indicadores das ideias principais do texto, inclusive aqueles não encontrados na superfície textual propriamente dita, como figuras, gráficos e outros. Há ainda a possibilidade de solicitar a alguns alunos da turma uma breve exposição oral sobre o tema, substituindo a explanação inicial feita pelo professor.

Por fim, devemos ter em mente que uma das tarefas do docente antes da leitura é promover perguntas sobre o texto. Logicamente, por antecederem a leitura propriamente dita, tais perguntas devem ser de caráter geral, focadas especialmente nas idéias sugeridas pelo título e figuras (quando houver). Segundo Koch & Elias (2006, p. 21), “[...] é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui.” Por meio das respostas dos alunos o professor saberá quais previsões estão sendo estabelecidas. Um aspecto dessas previsões a ser verificado é se elas são possíveis de serem realizadas, levando-se em conta as pistas dadas pela superfície textual. As perguntas também podem auxiliar no redirecionamento das previsões (caso o aluno considere-as equivocadas mediante as respostas de seus colegas de turma) ou até mesmo ajudar a construí-las, uma vez que nem sempre se dispõe dos conhecimentos prévios necessários para isso. Essa atividade de perguntas gerais sobre o texto possibilitará ao aluno criar as suas próprias indagações, auto-regulando a sua compreensão textual.

Portanto, a leitura não é uma atividade que dispense planejamentos, pois antes de ler um texto diversos conhecimentos são previamente ativados, de modo a estabelecer

previsões cabíveis para a leitura. Reforçamos ainda que nesse momento que antecede a leitura, o papel do professor como direcionador da compreensão é determinante: primeiro, incentivando e motivando os alunos a realizarem as atividades; e por fim, transformando o aluno num leitor ativo, através da ajuda ajustada por ele oferecida, atuando como mediador no desenvolvimento da interpretação e compreensão do texto. Para Solé (1998, p. 114), “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível.”

## 2 A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Após o planejamento das atividades, chegamos ao momento de executá-las, ou à leitura propriamente dita. Para isso, entram em jogo os conhecimentos prévios, que já haviam sido selecionados e postos em estado de alerta no momento anterior. De acordo com Koch & Elias (2006), esses conhecimentos podem ser classificados em linguístico, enciclopédico e interacional. O primeiro refere-se aos conceitos apreendidos observando apenas a superfície textual, ou seja, o código linguístico em si. O segundo aborda as informações gerais que dispomos sobre o assunto, baseadas em experiências pessoais, leituras anteriores, entre outros. Por fim, o conhecimento interacional, como o próprio nome sugere, diz respeito aos modos de uso da linguagem numa determinada situação interacional e envolve o conhecimento ilocucional (permite reconhecer os objetivos do autor ao escrever o texto), o comunicacional (dá ao interlocutor as informações necessárias para que ele seja capaz de construir os sentidos), o metacomunicativo (assegura ao produtor do texto que seus objetivos serão aceitos pelo leitor) e o superestrutural (garante a identificação do gênero textual lido bem como suas principais características).

De posse dos conhecimentos há pouco citados, o leitor agora fará uso de estratégias específicas para tornar sua atividade de leitura mais rápida e eficaz. Muitos dos autores consultados, como Koch & Elias (2006), Solé (1998) e Kleiman (1998), concordam que o foco do ensino de leitura deveria ser o uso de estratégias de compreensão leitora. Para Kleiman (1998, p. 49), “Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos



falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor [...]” Ainda segundo a mesma autora, as estratégias podem ser metacognitivas (procedimentos realizados de forma consciente e com algum objetivo em mente) ou cognitivas (operações realizadas de modo inconsciente para alcançar um determinado objetivo). O processo de leitura seria, então, uma fusão desses dois tipos de estratégias, trabalhando de forma integrada na construção da compreensão.

Um leitor experiente, ao se deparar com um texto, utiliza-se, de maneira flexível e independente, de vários mecanismos para alcançar a compreensão. O ensino de estratégias deve visar o desenvolvimento dessa capacidade de leitura através da reprodução de condições que ofereçam a possibilidade de explorar toda a riqueza disponível de recursos. Em primeiro lugar, o leitor experiente sempre tem um objetivo em mente; além disso, ele consegue construir uma compreensão, ainda que insuficiente, de qualquer texto de sua língua materna que se proponha a ler, pois ele sabe a quais processos recorrer quando os que tinha em mente falham. O fato que as estratégias de leitura determinam nossos procedimentos, selecionando aqueles aparentemente mais eficazes, não significa que essas ações devem ser repetidas em qualquer texto. Quando o leitor experiente se depara com um texto ele sabe quais os melhores procedimentos para serem adotados naquele caso específico, pois nenhum texto é igual a outro. Não se trata de ensinar uma receita, mas sim fazer com que o aluno use de modo consciente as estratégias de que ele já dispõe, mas usa inconscientemente.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 1998)

Para Solé (1998), há duas motivações principais para se ensinar estratégias de compreensão leitora. A primeira delas é que, a partir de uma visão construtivista do ensino de língua materna, e especificamente de leitura, o ensino de estratégias facilitadoras da compreensão deve apontar os procedimentos a serem tomados diante de um determinado

texto. O domínio desses procedimentos seria o suficiente para se ler de modo satisfatório, e por esse motivo eles deveriam ser o foco das aulas de leitura. A segunda motivação seria a evidência de que as estratégias de interpretação textual devem ser encaradas como mais um recurso dentre os quais o leitor dispõe para construir o conhecimento, e não o único. Além disso, o mesmo leitor pode usar várias dessas estratégias simultaneamente, e por meio delas construir diversas compreensões. Não basta apenas ter o controle dos aspectos cognitivos e metacognitivos, mas fundi-los em prol de um desenvolvimento global do indivíduo.

Diversos autores abordam a questão da leitura a partir do ensino de estratégias de compreensão leitora. Dentre os lidos para compor esse texto, podemos citar Palincsar & Brown (1984 apud SOLÉ, 1998), os quais afirmam que, a partir de um nível mínimo de decodificação, a construção da compreensão textual se dá na junção de três condições. A primeira delas refere-se à clareza e coerência dos conteúdos lidos. Ou seja, não é válido apenas ensinar e exercitar a decodificação, mas também apontar soluções para o aprendiz realizá-lo de maneira mais rápida e eficaz. A segunda condição diz respeito ao grau de conhecimentos prévios do leitor em relação ao conteúdo, questão já discutida nesta monografia no tópico “O planejamento das atividades de leitura”. Não basta conhecer o assunto, como também é preciso que esse conhecimento seja relevante e corretamente utilizado. Por fim, os autores ainda consideram o uso adequado das estratégias com a finalidade de preencher possíveis lacunas ou até mesmo corrigir erros da compreensão textual.

Mediante as considerações feitas, iremos apontar algumas atividades envolvendo estratégias cognitivas de compreensão textual, julgadas como relevantes para o processo de leitura. Deve-se salientar que tais atividades pressupõem o uso de estratégias de compreensão, tanto pelo professor como pelos alunos, em qualquer momento das práticas de leitura. A primeira delas seria identificar os propósitos da leitura. Da mesma maneira que o autor, durante o processo de produção textual, tem determinados objetivos em mente, o leitor também deve estabelecer para si alguns objetivos, baseado nas pistas dadas de modo explícito ou implícito no texto. A segunda, mencionada em outros pontos desta monografia, seria o uso adequado dos conhecimentos

prévios. Essa atividade está intimamente ligada à próxima, pois ativando os conhecimentos relevantes, o leitor organizará as informações lidas de forma hierárquica. A quarta atividade consiste em analisar a construção de sentido do texto, verificando se ele é coeso e/ou coerente e se está de acordo com os conhecimentos ativados. Revisar várias vezes as informações apreendidas durante a leitura e interrogar-se sobre a própria compreensão é mais uma das atividades sugeridas. Por fim, a última delas seria estabelecer previsões sobre o texto e comprová-las durante a leitura.

Para Solé (1998, p. 116), “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”. Voltando à teoria construtivista, é necessário que o aluno, num primeiro momento, seja ajudado pelo professor (indivíduo experiente da situação) para depois ser capaz de ler sozinho. Isso pressupõe que as primeiras atividades de leitura devam ser compartilhadas, onde o professor atue como modelo e guia. Durante as atividades de leitura compartilhada, os alunos devem ser capazes de formular previsões e perguntas, esclarecendo todas as dúvidas, para poder resumir as ideias principais do texto e arquivar adequadamente em sua memória as informações obtidas. O aspecto mais importante nessas atividades é que os alunos assumem a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento gradativamente. Nos primeiros momentos o docente auxilia o grupo e direciona a compreensão. Posteriormente, e de forma progressiva, ele vai substituindo o papel de guia pelo de mediador, cabendo a ele apenas regular as atividades sugeridas. A partir deste momento o aluno já está capacitado para construir a compreensão textual individualmente, utilizando-se das estratégias aprendidas em suas leituras independentes.

Um problema encontrado na leitura independente é que mesmo os leitores mais capazes se deparam com textos os quais não conseguem compreender inicialmente, na maioria das vezes por culpa de uma palavra ou expressão desconhecida. Quando isso acontece, o leitor só poderá tomar duas decisões: segue a leitura até o fim para tentar encontrar uma interpretação adequada ou pára e pede ajuda especializada. O professor deve orientar de maneira incisiva seus alunos para tomarem essa decisão de parar a leitura somente em casos extremos, pois ao fazê-la, se perde o ritmo e muitas informações são esquecidas, necessitando-se, quase sempre, recomeçar a leitura. Se seguirmos até o fim,

mas ainda restarem lacunas, há a possibilidade de arriscar continuar com o conhecimento incompleto para posteriormente construí-lo ou procurar ajuda imediatamente, seja de um indivíduo mais capaz ou de recursos auxiliares (dicionários, livros, internet, entre outros). De qualquer forma, a partir do momento em que o aluno finalmente consegue ler de maneira independente e o faz por iniciativa própria, o trabalho com a leitura atinge seu maior objetivo: formar um leitor capaz de compreender os mais variados textos e que encare a leitura não apenas como fonte de aprendizado, mas também como uma atividade prazerosa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino marginalizada tanto pelos órgãos competentes como pela sociedade. Reconhece-se que todos devem ter direito à educação, mas não há uma preocupação específica com esse público. Na maioria das instituições em que essa modalidade de ensino sobrevive, não há condições satisfatórias para realizá-lo, pois muitas vezes faltam salas e materiais didáticos adequados. Sendo a língua materna um dos instrumentos mais poderosos de intervenção na sociedade, o seu ensino para jovens e adultos deveria ser mais explorado, pois são eles que constituem a maior parte de nossa sociedade atualmente, ocupando praticamente todos os espaços sociais. Podemos dizer ainda que a situação agrava-se quando se nota que esses adultos, até mesmo os que tiveram acesso à educação no tempo adequado, não conseguem construir uma compreensão textual satisfatória, obtendo um péssimo desempenho em provas e concursos, como também no cotidiano, por causa de sua baixa capacidade de interpretar os textos de maneira correta e de usar estratégias de compreensão de modo consciente.

Todo e qualquer aluno deve reconhecer a importância do ato de ler, e isso só será alcançado se houver estímulo dos indivíduos atuantes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente do professor. Em se tratando de jovens e adultos, essa consciência, se corretamente trabalhada, é adquirida mais rápido, pois eles compreendem que a leitura é de suma importância para a inserção do indivíduo em meios sociais

variados, especialmente quando se trata do âmbito profissional. Numa sociedade letrada como a nossa, os leitores mais competentes tem maiores chances de crescer profissionalmente e de atuarem na sociedade. É tomando essa conscientização como ponto de partida que o docente de EJA deve trabalhar a leitura e a compreensão textual. Sendo assim, a visão construtivista de ensino tem um papel central em todas as práticas escolares, especialmente na leitura, pois é considerando o indivíduo como construtor de seu próprio conhecimento que o ensino de língua materna apoiado na compreensão textual alcançará seu objetivo maior: o de formar cidadãos linguisticamente competentes, os quais usam a língua para interagir com o meio social em que estão inseridos, modificando-o de forma consciente.

Durante a observação, notamos que a todo tempo as duas docentes trabalhavam com os conhecimentos prévios dos alunos, deixando a compreensão textual ser guiada e construída pelo próprio grupo. Pudemos perceber ainda que as professoras fazem uso de diversas estratégias de leitura, tanto metacognitivas quanto cognitivas, mas a abordagem não ocorre de maneira direta; isto é, os alunos as utilizam de modo consciente, mas elas não são ensinadas como receitas ou padrões, até porque eles já sabem que para cada texto as estratégias de compreensão leitora utilizadas são diferentes. Por fim, queremos atentar para o fato de que em vários momentos o grupo é levado a criticar os textos lidos, relacionando-os com os problemas sociais vivenciados por eles no cotidiano. Portanto concluímos que, por meio da leitura de textos variados e partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os docentes de EJA, através do ensino de língua materna sob um enfoque construtivista, contribuem efetivamente para a construção de cidadão críticos capazes de atuar em seu meio social.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: idem. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos – 132)

\_\_\_\_\_. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido: 08/07/2012

Aceito: 06/08/2012