



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
JOVENS E ADULTOS - TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA
IFPB/ CAMPUS SOUSA**

MARIA LEUZIEDNA DANTAS

João Pessoa - PB

2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LEUZIEDNA DANTAS

CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
JOVENS E ADULTOS - TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA
IFPB/ CAMPUS SOUSA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, sob a orientação do professor Dr. Erenildo João Carlos.

João Pessoa- PB
2010

D192c Dantas, Maria Leuziedna.

Concepções de leitura na educação profissional de jovens e adultos- Técnico em agroindústria - IFPB Campus Sousa / Maria Leuziedna Dantas. - - João Pessoa : [s.n.], 2010.
128 f. il.

Orientador: Erenildo João Carlos.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1.Educação profissional. 2.Concepções de leitura.
3.Educação de Jovens e Adultos-EJA.

MARIA LEUZIEDNA DANTAS

CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
JOVENS E ADULTOS – TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA
IFPB/CAMPUS SOUSA

Aprovada em 02 de setembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/UFPB
(Orientador)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves – PPGE/UFPB

Prof^a. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – PROLING/UFPB

DEDICATÓRIA

A minha
filha , Maria Clara,
maior razão da minha existência. Ao meu
companheiro e incentivador
deste trabalho, Carlos Alessandro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre e orientador maior, Jesus Cristo, por me guiar nas dissertações da vida.

A minha mãe, meu primeiro referencial de leitora e que me fez acreditar na educação.

Ao meu orientador, Erenildo, por seu crédito neste trabalho.

A todos os meus colegas de mestrado pela força que me contaminou todo o tempo.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, representado pelo diretor Francisco Cicupira Filho, pelo incentivo e apoio para realização deste projeto.

A todos os meus colegas do IFPB CAMPUS- Sousa, grandes colaboradores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, representado pelas suas Coordenadoras, professores Dra. Adelaide e Dra. Marileide pela dedicação e compromisso.

Aos meus familiares, que sempre acreditaram nos meus objetivos, incentivando-me e contribuindo para que tivesse um melhor aproveitamento.

Finalmente, aos grandes incentivadores disso tudo, ao meu esposo, Carlos Alessandro Alves e minha filha Maria Clara Alves Dantas por compreenderem distâncias, suportarem a minha opção por esse trajeto científico e por acreditarem na minha vitória.

São como um cristal, as palavras.
Algumas, um punhal,
Um incêndio.
Outras, orvalho apenas.
Secretas vêm, cheias de memórias.

(Eugénio de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se de uma análise sobre as concepções de leitura na Educação Profissional de Jovens e Adultos, especificadamente no Curso Técnico de Agroindústria, do IFPB Campus Sousa, a partir da investigação dos pressupostos teóricos que têm sustentado o trabalho com a leitura, nos documentos nacionais que respaldam o PROEJA, a fim de confrontá-los com os conceitos estabelecidos no Projeto Político Institucional e na Proposta Pedagógica do PROEJA - IFPB campus Sousa. Além disto, foi analisada a visão dos educadores envolvidos neste processo educativo, a respeito das concepções de leitura exigidas no âmbito profissional. Para tanto, a pesquisa documental e qualitativa foram utilizadas como suporte metodológico, através da análise do conteúdo em frente às condições de produção da mensagem e das ideias apresentadas, sendo também aplicada a técnica do questionário aos docentes do eixo tecnológico. Verificou-se nos documentos oficiais uma concepção de leitura balizada na perspectiva interacionista e ancorada na visão discursiva de leitura. Esta interação favorece as relações texto, autor e leitor, a partir do acionamento dos conhecimentos prévios do leitor, revelando a importância de considerar os sujeitos do PROEJA com características específicas e que para tanto se exige tratamento próprio a começar pelo desenvolvimento de linhas metodológicas adequadas ao público em foco. Através desta postura prioriza-se uma concepção de leitura capaz de produzir leitores competentes que apreendam a significação profunda com o lido, em diálogo com o contexto no qual estão inseridos a fim de exercerem a cidadania.

PALAVRAS- CHAVE: Concepções. Leitura. Educação Profissional. EJA.

RESUMEN

Esta investigación consistió en un análisis de las concepciones de la lectura en Educación Profesional para Jóvenes y Adultos, específicamente el curso de Agronegocios, el Campus IFPB Sousa de la investigación de los supuestos teóricos que han apoyado el trabajo de lectura de los documentos que apoyan la PROEJA nacional para luego compararlos con los establecidos en la Política e Instituciones Propuesta Pedagógica PROEJA, IFPB campus de Sousa. Por otra parte, se analiza la visión de los educadores que participan en este proceso educativo, acerca de sus concepciones de la lectura requerida en el contexto empresarial. Se utilizó una investigación cualitativa y documental a través del análisis del contenido frente a las condiciones de producción del mensaje y las ideas presentadas, y también se aplica la técnica del cuestionario para profesores de tecnología del eje. Se encontró en los documentos oficiales para la lectura de un diseño de trazado en la perspectiva interaccionista y conectado a tierra en la visión de la lectura discursiva. Esta interacción promueve las relaciones de texto, autor y lector, de la activación de conocimientos previos del lector, revelando la importancia de considerar el tema de PROEJA con características específicas y que ambos son necesarios para el tratamiento adecuado a partir del desarrollo de líneas metodológicas adecuadas para atención pública. Con esta postura se da prioridad a una concepción de la lectura puede producir lectores competentes para captar el significado más profundo de leer, en diálogo con el contexto en el que se insertan en orden al ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS- CLAVE: Conceptos. Lectura. Educación Profesional. EJA.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Entrada do IFPB Campus Sousa.....	33
FIGURA 2 - Quadro de funcionamento dos cursos superiores	34
FIGURA 3 - Biblioteca Pedro Queiroga de Oliveira Sousa, IFPB Campus – Sousa.	38
FIGURA 4 - Perfil leitor	94
FIGURA 5 - Frequência de leitura.....	95
FIGURA 6 - Demonstrativo dos educadores que leram os documentos que respaldam o PROEJA	98
FIGURA 7 - Textos utilizados no curso de Agroindústria	100
FIGURA 8 - Aspectos da compreensão leitora	104
FIGURA 9 - A leitura na perspectiva dos educadores.....	105
FIGURA 10 - Estratégias dos educadores	106

LISTA DE SIGLAS

CIEC - Coordenadoria de Integração Escola Comunidade

DNOCS – Departamento Nacional de Obras contra a Seca

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs- Institutos Federais

IFPB- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INCRA- Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária.

PPI- Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

UEP- Unidades Educativas de Produção

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
------------------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	21
--	-----------

1.1 Trajetória da Educação Profissional: avanços e recuos.....	21
1.2 A Educação de Jovens e Adultos como política pública nos Institutos Federais	28
1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus – Sousa	33
1.3.1 Delimitação da área pertencente ao IFPB – Campus Sousa	35
1.3.2 Caracterização da Biblioteca do IFPB – Campus Sousa.....	37
1.3.3 Caracterização do Curso de Agroindústria.....	39

CAPÍTULO II

2. A PROBLEMÁTICA DA LEITURA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS	42
--	-----------

2.1 A concepção estruturalista	42
2.2 A concepção cognitivista	46
2.3 A concepção interacionista.....	49
2.4 A concepção discursiva	53

CAPÍTULO III

3. CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS DOCUMENTOS PERTINENTES AO PROEJA	57
--	-----------

3.1 O que dizem os documentos?	57
3.1.1 Concepções de leitura na Educação Profissional de Jovens e Adultos conforme os Pareceres (BRASIL, 2000 ^a , 1998 ^a , 1999)	65

CAPÍTULO IV

4. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO LEITOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NA MODALIDADE EJA..... 71

- 4.1 Competências e habilidades: ser ou não ser, eis a questão72
 - 4.1.1 Desenvolvendo o leitor competente74
 - 4.1.2 As estratégias de leitura76
 - 4.1.3 As inferências81
 - 4.1.4 As diversas situações de leitura: aspectos a serem considerados na perspectiva da competência leitora. 83

CAPÍTULO V

5. AS CONCEPÇÕES DS LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA - IFPB/CAMPUS-SOUSA 87

- 5.1 Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFPB.....87
- 5.2 A Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agroindústria – IFPB/CAMPUS-SOUSA92
- 5.3 Concepções de leitura dos educadores do PROEJA - Curso Técnico de Agroindústria- IFPB/Campus Sousa 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS110

REFERÊNCIAS.....111

APÊNDICE.....122

ANEXOS124

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sempre importante abordar a questão da leitura, uma vez que são irrefutáveis as condições de produção de leitura para a criação e recriação do conhecimento, alicerces da educação, já que tudo o que é ensinado depende dela para se manter e desenvolver. Isso se torna relevante, quando nos portamos para a problemática da leitura, no âmbito da educação profissional integrada na modalidade de jovens e adultos, tendo em vista a sua atualização ante as exigências culturais e as novas teorias pedagógicas.

Consideramos o público da EJA caracterizado por especificidades, são sujeitos que de alguma forma foram excluídos de processos mais amplos de participação social, e para tanto se faz necessário um trabalho pedagógico adequado a este contexto, dentro de um padrão de qualidade, a fim de garantir o direito de aprender, gerado a partir da escolarização aliada à educação básica e educação profissional numa perspectiva de formação integral.

Nesse contexto, as experiências vivenciadas, como professora de Língua Portuguesa do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba) – CAMPUS SOUSA, do curso profissionalizante de Agroindústria na modalidade EJA, oportunizaram-me reflexões acerca da importância do processo de formação para o desenvolvimento de uma compreensão do ato de ler. Surgiu, a partir daí, o interesse em realizarmos essa pesquisa, tendo como objeto de estudo a concepção de leitura na educação profissional.

É tarefa de toda escola oferecer oportunidades significativas de leitura, garantindo também a formação humana ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito ao desenvolvimento para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Sendo assim, todos os educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem são responsáveis e não apenas o professor de língua materna, conforme apresenta Neves (2003, p, 15):

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante (...). Ensinar é dar condições para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor do conhecimento.

O ato de ler oportuniza novas aprendizagens e proporciona a ampliação de horizontes. A construção dos sentidos durante o ato de ler é possível através da interação dos elementos textuais com os conhecimentos de mundo do leitor, bem como pela sua prática de observador. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura e de descobertas das intenções comunicativas subjacentes.

Aliende e Condemarin (1987, p.17) afirmam que “as pessoas que não lêem tendem a ser mais rígidas em suas idéias e ações e a conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmite”. Longe de ser um processo passivo, a leitura estimula a criatividade, o pensamento e se torna aberta ao mundo para a construção do conhecimento, na expectativa de valorizar o planejamento científico e a criação do saber gerado muitas vezes não pela dedução lógica, mas através de relações empíricas surpreendentes, permitindo o desenvolvimento da sociedade.

Séculos atrás, escrever e ler eram atividades profissionais aprendidas como ofício, aqueles a ela destinados submetiam-se a um tratamento rigoroso. De acordo com Ferreiro (2005) o ensino destes saberes era entendido como aquisição de uma técnica. Com o passar dos tempos, a leitura e a escrita se democratizaram, multiplicaram-se leitores, os textos escritos se diversificaram, novos modos de ler e escrever foram criados. No entanto, esta democratização veio acompanhada de resquícios desta concepção de ensino como técnica, acreditando que só depois do educando dominar o traçado da letra e a correta oralização do texto é que ele está apto para a leitura eficaz.

A partir disto, surgiu na década de 80, a preocupação com questão do letramento, mencionado pela primeira por Kato (2005), ao apresentar a importância de um ensino focado em práticas de leitura e escrita que tenham sentido e façam parte da vida do aluno, para que possa se tornar um indivíduo capaz de usar a língua, a fim de atender suas necessidades individuais e sociais. Compartilhando com esta idéia Kleiman (2008, p.18-19) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Podemos perceber que o conceito apresentado amplia o sentido da leitura, pois tão importante quanto entender o estruturalismo e funcionamento da escrita é poder responder às exigências da leitura e escrita nas práticas sociais.

Considerando a EJA um campo de conhecimento específico, torna-se válido compreender as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos em busca de um fazer que faça diferença, e para tanto a investigação é o meio mais propício para se chegar a esse intuito.

Diante das condições que singularizam o lugar da EJA, de seus sujeitos e da importância de se definir os elementos fundamentais para o desenvolvimento produtivo da leitura faz-se pertinente questionar:

- Qual (is) a(s) concepção (ões) de leitura necessária(s) ou exigida(s) na Educação Profissional de nível técnico integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)?
- Existe uma concepção de leitura que é própria no ensino profissionalizante integrado ao médio na EJA?
- Como é ler neste curso e que competências/ habilidades são exigidas para os seus leitores.

Através desses questionamentos direcionamos esta pesquisa, na qual hipoteticamente deduzimos a existência de uma concepção de leitura própria para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como sendo capaz de produzir leitores competentes, apreendendo a significação profunda com o lido, em diálogo com o contexto em que se inserem.

Com base nesta problemática, temos como objetivo geral analisar as concepções de leitura na Educação Profissional de nível técnico integrado ao ensino médio na EJA, do IFPB, CAMPUS – Sousa. O contexto da EJA se caracteriza como um campo emergente para este estudo, tendo em vista seu aproveitamento para a construção da inovação prática e teórica do fazer pedagógico. Conforme Di Pierro; Jóia e Ribeiro (2001, p.58) o lugar da EJA ainda é tido “como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica”. Esta concepção é incorporada por aqueles detentores de uma visão restrita de educação, por isso, é necessário superá-la, fazendo emergir o reconhecimento do valor da educação como um bem público, com vistas à democratização do acesso ao conhecimento.

Ligados a este objetivo geral temos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções de leitura presentes nos documentos nacionais que respaldam o trabalho com o PROEJA.
- Fazer uma análise do Projeto Político Institucional do IFPB, bem como da Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agroindústria (PROEJA).
- Comparar de que forma a concepção de leitura hegemônica nos documentos nacionais é incorporada pela instituição.
- Discutir que competências e habilidades são necessárias para o leitor que atua na educação profissional.

Acreditamos na relevância deste estudo para uma melhor definição do processo de leitura na Educação profissional, buscando encontrar critérios norteadores para uma prática educacional de qualidade.

Quanto ao percurso metodológico, este estudo adotou a pesquisa qualitativa como aquela capaz de responder adequadamente às questões colocadas nesta investigação, conforme aponta a definição de Chizzotti (2001, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Na pesquisa qualitativa a questão estudada é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. Neste sentido, de acordo com o critério estabelecido no objetivo geral, utilizamos a pesquisa de caráter exploratório que teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

Sendo o planejamento da pesquisa exploratória bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado, assumimos neste trabalho a forma de pesquisa bibliográfica e documental, a fim de primeiramente identificar as concepções de leitura adotadas

nos documentos nacionais que respaldam a EJA, para em seguida confrontá-los com as estabelecidas no Projeto Político Institucional do IFPB e na Proposta Pedagógica do IFPB campus Sousa. Nesses registros foi possível analisar as ideias que sustentam o trabalho com a leitura na EJA e como a instituição e educadores estão investindo nisto. Entendemos a pesquisa bibliográfica e documental a partir das considerações de Gil (2009, p.45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

São perfeitamente possíveis e necessários na investigação da pesquisa bibliográfica e documental o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo enquanto procedimento nesta pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada no caráter qualitativo das ciências sociais.

Para Bardin (1977, p.38) a análise de conteúdo aparece “como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Por outro lado, não é somente isto, a intenção da análise do conteúdo é permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção da mensagem. Em outras palavras, o analista na perspectiva de análise do conteúdo adota procedimentos, tais como a descrição da mensagem, em seguida a interpretação e por último a inferência que é o procedimento intermediário, e vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma e de outra.

Compartilhando com estas idéias, Franco (2007) considera como ponto de partida para a análise de conteúdo a mensagem seja ela verbal, oral, escrita, gestual, silenciosa, documental para que o objeto possa ser compreendido em toda a sua dimensão semântica, que é a busca analítica e interpretativa do sentido atribuído a esta mensagem posta.

Já que a análise de conteúdo requer descobertas de relevância teórica, utilizamos nesta pesquisa a técnica do questionário, contendo 10 perguntas abertas e fechadas, a fim de aprofundar a investigação do objeto em destaque, permitindo

assim, maior análise dos conceitos e ideias expostos pelos sujeitos educadores da instituição.

O questionário foi aplicado a seis professores da base tecnológica do Curso de Agroindústria, de acordo com o número apresentado pelo quadro de docentes que atuam no PROEJA, no tocante às seguintes disciplinas: Segurança industrial, Processamento de leite e derivados, Processamento de Pescados, Processamento de Frutas, Elaboração de Projetos Agroindustriais, Processamento de carne, Cooperativismo e Associativismo. A escolha destes sujeitos partiu do princípio de que a leitura norteia todas as práticas pedagógicas e a forma com a qual o professor concebe a leitura repercute no seu trabalho em sala de aula. Sabemos que o ato de ler carrega uma postura teórica na qual precisa está em concordância com o contexto de atuação, o PROEJA, tendo em vista as especificidades tanto dos educandos, como do curso profissionalizante Agroindústria.

Não podemos deixar de mencionar que os educadores assinaram o termo de consentimento livre conforme os procedimentos fundamentados na Resolução 196/96 que rege as diretrizes sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Foram percorridas estas etapas para a consecução dos traçados objetivos desta pesquisa, abordados por esse plano metodológico do estudo.

Sendo assim, no primeiro capítulo discutimos a trajetória da Educação Profissional no Brasil, analisando as tendências que marcaram o ensino, principalmente a questão do dualismo entre ensino propedêutico e técnico, evidenciando os recuos e avanços das iniciativas educacionais e políticas, até chegar à configuração da educação profissional hoje. Engajada na defesa pela democratização do ensino, a educação profissional integrou-se a EJA, e para tanto, apresentamos um recorte, no segundo tópico deste capítulo, da caracterização da EJA enquanto política pública nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. No terceiro tópico evidenciamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus – Sousa a fim de contextualizar o ambiente da pesquisa, descrevendo a instituição e recuperando suas características estruturais e de ensino.

No segundo capítulo foram abordadas as concepções de leitura, percorridas no universo da linguagem e toda a sua implicação teórica, contemplando as ideias que vão desde a visão estruturalista, corrente que vê a língua enquanto conjunto

abstrato de signo e de regras, desvinculado de suas condições de realização até a perspectiva discursiva de leitura, concepção que vê a linguagem como instância de interação entre sujeitos sociais historicamente determinados.

Em seguida, no terceiro capítulo, tais concepções foram confrontadas com as concepções de leitura hegemônicas nos documentos nacionais que respaldam a EJA, a fim de analisar de que forma estes documentos direcionam o trabalho com a leitura, tendo em vista a apropriação com o público leitor desta modalidade de ensino. Com base nas contribuições dos documentos nacionais para com o tratamento com a leitura, este capítulo se apresentou como suporte para as análises do Projeto Político Institucional do IFPB, da Proposta Pedagógica do IFPB campus Sousa e das concepções apresentadas pelos educadores do curso Técnico em Agroindústria.

No quarto capítulo apresentamos uma explanação das competências necessárias ao leitor que atua na educação profissional integrada à EJA, considerando os aspectos relevantes para a construção da competência leitora, a partir de subsídios teóricos em Freire (2000), Solé (1998), Kleiman (1993) evidenciando também as contribuições dos documentos nacionais que dão suporte com o trabalho da leitura.

No quinto capítulo, Concepções de Leitura na Educação Profissional de Jovens e Adultos – Técnico em Agroindústria – IFPB/ Campus Sousa, apresentamos a análise e discussão dos dados referentes à abordagem destas concepções nos documentos da instituição pesquisada, bem como a visão dos educadores envolvidos neste processo de ensino.

Nas considerações finais mostramos algumas ideias referentes à análise e fazemos sugestões acerca das concepções de leitura contextualizadas no PROEJA.

Acreditamos na viável contribuição deste trabalho para o redimensionamento dos rumos tomados na questão da leitura, no sentido de atender a especificidades educativas e as necessidades de aprendizagens deste público.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Considerando que o estudo trata das Concepções de Leitura na Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA), faz-se necessário conhecer a trajetória da Educação Profissional no Brasil, bem como a modalidade EJA integrada como política pública na Rede Federal de Ensino desde a publicação da Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica¹, que incentivou a necessidade de implementá-la como ação inclusiva, a fim de promover o desenvolvimento do homem, seu preparo para a cidadania.

Além disso, para a reconstituição em nível da análise deste estudo é importante conhecer o ambiente onde esta pesquisa se realiza, recuperando as características da Instituição, IFPB - Campus Sousa, bem como a caracterização do Curso Técnico em Agroindústria na modalidade EJA.

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E RECUOS

A educação no Brasil é marcada por uma dualidade a partir da concepção de que existe um ensino voltado para a elite, de caráter propedêutico, acadêmico, seletivo e outro reservado para os menos favorecidos, caracterizado pelo ensino profissionalizante que os torna meros executores do trabalho, desprovidos de intelectualidade e de questionável qualidade científica.

Este estigma de educação tem origens históricas, herança de um período colonial escravocrata, exploratório de mão-de-obra barata e de sérios processos de exclusão social. Manfredi (2002, p.71) afirma que “O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana.” Formou-se a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse atividades manuais e esforço físico seria desqualificado e destinado aos pobres.

Iniciada durante o Império, com a criação das casas de educandos artífices, a educação profissional tinha caráter assistencialista, pois objetivava

¹ Essa proposta contemplou os dispositivos do documento-base do relatório final do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pela SEMTEC em julho de 2003 em Brasília.

capacitar órfãos, abandonados, desvalidos em diferentes ofícios. Segundo Cunha (2000, p.3):

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais de 1840 a 1865 que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina.

Neste período surgiram também os liceus de artes e ofícios em vários centros urbanos do Brasil, através da iniciativa da sociedade civil com recursos que vinham de cotas de benfeitores. Esses centros educacionais serviram de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Podemos destacar que tanto as iniciativas públicas como privadas tinham uma mesma natureza assistencialista, compensatória, legitimadora da pobreza.

Durante a implantação do projeto político republicano no início do século XX, o Brasil passou por várias transformações socioeconômicas tais como a extinção da escravidão, a imigração e a expansão da economia cafeeira, entrando numa nova fase econômica caracterizada pela industrialização e urbanização. Desse modo, Manfredi (2002, p.79) mostra que “a economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular”. Assim, as instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros foram cedendo o lugar para as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices fundadas pelo presidente Nilo Peçanha, destinadas não apenas aos desvalidos, mas, sobretudo, àqueles que iriam se transformar em trabalhadores assalariados. De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007, p.11) ²:

A criação das Escolas de Aprendizizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Com os processos de industrialização e modernizações das relações de produção, a burguesia se fortalece em detrimento das oligarquias cafeeiras,

² Versa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio.

desestruturas pela crise da agricultura e pelo crash da bolsa de Nova Iorque. Neste contexto, as camadas dirigentes elaboraram diversos Decretos-lei para normatizar a educação profissional nacional, configurando, portanto a Reforma Capanema³.

Através desta reforma a educação ficou estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior, sendo que a básica dividia-se em duas etapas: o curso primário e o secundário subdividido em ginásial e colegial. A educação profissionalizante constituída pelos cursos normal, industrial, técnico, comercial e agrotécnico não habilitava para o ingresso no curso superior. Desta forma, Amaral e Oliveira (2007) revelam que a Reforma Capanema, por estar inserida em um contexto de autoritarismo no período do Estado Novo, centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes, logo, privilegiou os interesses da elite em detrimento das classes populares.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a indústria automobilística se solidificou no Brasil, através do plano de metas que previa investimentos maciços, pois o objetivo era a formação de profissionais orientados para metas de desenvolvimento. Neste contexto, uma mudança na educação profissional veio se firmar com o Decreto 47.038/59 que criou a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais e principalmente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024/61), cujo objetivo consistia na equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante para efeito de ingresso nos cursos superiores. Com a lei, acabava-se formalmente o dualismo educacional, entretanto a prática de ensino continuava acentuando a discriminação entre ensino propedêutico e técnico. Sobre isto afirma o Documento Base (BRASIL, 2007, p.14):

(...) os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior, portanto, destinado às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior (...). Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses

³ A Reforma Capanema, cujo nome é homenagem ao então ministro da educação Gustavo Capanema, ficou conhecida por elaborar um conjunto de decretos complementares às Leis Orgânicas da Educação Nacional. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 124.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Segundo Gramsci (1978) apud Kuenzer (2002) o fordismo⁴ contribuiu para acentuar o dualismo no ensino profissionalizante através do processo de valorização do capital, influenciando práticas pedagógicas, modos de vida, comportamentos, atitudes, valores, caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho.

Para completar o ciclo de iniciativas do período denominado de tendência tecnicista apontado por Wermelinger, Machado e Antenor Filho (2007), o Congresso Nacional aprovou e o Governo promulgou, em 1971, a Lei nº 5.692, que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória. Essa legislação defendia a separação ensino médio e técnico, estabelecendo uma escola única, profissionalizante. A principal justificativa dos que acreditavam na generalização da formação profissional nesse nível de ensino era uma suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado do período denominado de “milagre econômico”, entre os anos de 1968 e 1974.

No período seguinte, com a abertura política extinguiu-se a profissionalização compulsória e promulgou-se a Constituição de 1988, que incentivou a elaboração de uma nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Esta legislação provocou uma série de reformas educacionais que atingiram radicalmente o ethos da educação nacional” (Idem, p.172). Desta forma, a Lei federal nº. 394, atual LDB apresenta uma concepção de ensino médio como etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e de preparação para o trabalho e cidadania. Por outro lado, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p.18) há uma relação ambígua entre dois trechos da LDB no tocante à educação profissional:

Apesar disso, no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de

⁴ No modelo fordista/taylorista de organização e gestão do trabalho as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais. Exigia-se do trabalhador a qualificação através do treinamento das tarefas laborais, exclusivamente instrumental e tecnicista.

profissões técnicas.” (grifo nosso) Por outro lado, no artigo 40 – Capítulo III –, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (grifo nosso) Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo..

A redação foi intencionalmente elaborada a fim de permitir a criação do Projeto de Lei nº 1.603/96, que tinha como objetivo separar o ensino médio da educação profissional. Este projeto apresentava a perspectiva de redirecionamento de foco de atuação das instituições de ensino profissionalizante, propondo uma aproximação com as estruturas empresariais, por meio do estabelecimento de parcerias visando atender a mão de obra. Dentre as medidas definidas pelo Ministério da Educação como solução para a formação de trabalhadores, uma teve especial destaque na política educacional que viria a ser regulada pelos novos instrumentos legais: a separação entre ensino regular e ensino técnico e a conseqüente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Isto gerou resistências por parte de diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional, dos estudiosos da área e de líderes dos Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET. Entretanto, apesar dos esforços, o Decreto nº 2.208/97 alcançou o objetivo do Projeto de Lei, desintegrando a educação média da profissional.

Sabemos que o capitalismo dita regras sobre valores, ideias, teorias e desta forma exerce influência nas decisões que norteiam o sistema educativo. Por esse motivo, podemos entender que o decreto correspondeu aos interesses daqueles que detinham o capital, pelo fato de reduzir a demanda para o ensino superior e aumentar a disponibilidade de capacitação profissional para os setores de produção do mercado. Este decreto representou um retrocesso na educação profissional, resgatando a concepção histórica de educação profissional meramente técnica.

Revogar o Decreto nº. 2.208/1997 e pautar a política de Ensino Médio e Educação Profissional de acordo com a LDB 9.394/1996 passaram a ser um imperativo de acordo com os trabalhos de diversos pesquisadores da área. Posto isto, Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.1090) afirmam:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela

defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Percebemos a defesa por uma educação integrada, humanista, formativa, equilibrando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Vislumbra-se a necessidade de uma educação fundamentada na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Para tanto, a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Depois de nove anos de acentuada separação de ensino, em 23 de julho de 2004 foi promulgado o decreto 5.154, que regementalizou o art.36 do § 2º e os artigos 39 a 42 da LDB e revogou o Decreto 2.208/97, instituindo: I formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Acrescenta também que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer; e III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Atualmente, com a lei 11.892 em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), representando um importante desafio para a educação profissional e tecnológica na construção de um novo paradigma, conforme diz o texto no seu artigo nº 2º, “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares

e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Os institutos passaram a ter um diferencial no que diz respeito à verticalização do ensino, devendo esta traduzir-se na oferta de vários níveis da educação profissional e tecnológica, de modo a assegurar possibilidades diversas de escolarização e abrir caminhos à formação de profissionais para os diferentes setores da economia. Desta forma o desenho curricular dos institutos contempla educação básica, notadamente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a Ciência e a Tecnologia são determinantes.

Segundo Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2009) outro importante desafio posto para os Institutos, em consequência da estreita vinculação da trajetória da educação profissional no país com as demandas do mundo produtivo, diz respeito à relação entre ciência e tecnologia. O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. Este enfoque de educação supera a mera instrumentalização do indivíduo para a execução de um conjunto de tarefas, ajustadas de forma linear as demandas do mercado de trabalho, bem como recupera a cidadania como expressão do acesso as conquistas sociais, científicas e tecnológicas.

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal, que hoje se encontra em expansão, conforme o documento (BRASIL, 2008, p.31):

Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa.

A atual identidade da educação profissional se respalda na cidadania e se distancia das correntes conservadoras, por incorporar uma concepção de educação pautada na valorização do conhecimento entrelaçado pela cultura, trabalho, ciência e tecnologia, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo como ser crítico, e capaz de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade.

Portanto, para que esta conjuntura favorável que ora atravessa os institutos se consolide como projeto, faz-se necessário embate político na luta pelo seu fortalecimento, assim como defesa da própria sociedade civil no sentido de assegurar o padrão de qualidade que os diferenciam diante do contexto da educação pública brasileira. Isto requer um comprometimento e mudanças de postura dos profissionais que compõem as diversas áreas do conhecimento, a fim de permitir o diálogo entre teoria e prática, entrelaçando os eixos do trabalho, ciência e cultura.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e devem ser considerados um bem público, a serviço da sociedade para a formação de profissionais com base na integração, ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos e saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, traduzidos nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Atuando como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, a educação profissional não pode mais ser pensada na centralidade do mercado e sim nas demandas sociais, em sintonia com os valores universais do homem.

Neste sentido, a concepção de educação voltada para criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades sociais se tornou uma necessidade estabelecida na Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional.

Esta proposta surgiu a partir do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação em 4 de dezembro de 2003, que teve como objetivo discutir concepções, experiências, problemas e propostas da educação profissional. Segundo o relatório final deste Fórum (BRASIL, 2003, p.75)

“propõe-se (i) valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colocando-a em um mesmo patamar com a Educação Profissional, e propor matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social”. A partir disto, os Institutos Federais passaram a contemplar a EJA em sua prática pedagógica.

Como política pública, não podemos deixar de realizar uma reflexão em torno da EJA a fim de entender os motivos que levaram os Institutos Federais a defendê-la. Em um mundo caracterizado pelas desigualdades, a Educação de Jovens e Adultos se faz necessária a partir dos seus valores de humanização e liberdade impulsionados pela dinâmica transformadora.

Refletir sobre a EJA é acima de tudo lançar um olhar para os excluídos: pobres, negros, trabalhadores, subempregados, oprimidos, marcados por um legado histórico ao qual lhes foi negados o direito à educação plena. Defender a EJA é acima de tudo compreender a importância de uma política inclusiva que promova o desenvolvimento do homem, seu preparo para a cidadania. Sabemos que a identidade do Brasil foi marcada por um longo processo de exclusão, de condições sociais adversas, sequelas de um passado perverso acentuado desde a época colonial, como apresenta Bomfim (1993). A causa efetiva dos males que atingiram as antigas colônias ibéricas da América latina residiu no parasitismo das metrópoles, ou seja, a dominação colonial tornou-se o fator condicionante para a formação do atraso desse país. Subordinado ao parasitismo dos povos colonizados, o Brasil se distanciou dos verdadeiros interesses nacionais, a herança ibérica do parasitismo foi responsável pela incapacidade da América latina de construir uma sociedade menos excludente e desenvolvida.

Conforme Beisiegel (1979) apud Beisiegel (2008, p.18) “a falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, (...) não condiziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão”. Podemos analisar que as tradições de nossa formação social e cultural não forneciam apoio à integração funcional da escola, pois as condições de sociedade escravocrata forjavam as tentativas de implantação da educação criadas pela adesão das elites coloniais às doutrinas liberais em voga na Europa.

Desta forma, a marca dos processos excludentes de educação, perpassados em nossa sociedade, ainda se configura quando observamos um número considerável de analfabetos, fazendo-se necessário reparar esta dívida social,

restaurar um direito negado aos descendentes de negros escravizados, índios marginalizados, mestiços explorados e impedidos de realizarem o exercício pleno da cidadania. Segundo Parecer CNE/CEB nº15 (BRASIL, 1998a, p.8) ⁵:

[...] são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Considerar a heterogeneidade desse público, os seus interesses, suas identidades, preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, habilidades, enfim, suas vivências, são aspectos importantes para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades e valorize os saberes prévios dos educandos, anulando desta forma, experiências traumáticas muitas vezes relacionadas com a educação formal. É fundamental perceber quem é esse sujeito, a fim de que os conteúdos a serem trabalhados na prática pedagógica façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

Segundo Parecer CEB nº 11 (BRASIL, 2000a, p. 83) ⁶, no Brasil determinada parcela da população não consegue permanecer em tempo regular do ensino, por razões socioeconômicas desfavoráveis, reprovação, evasão:

Expressão desta são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos nos ensinos fundamental e médio.

A concepção de EJA como modalidade compensatória necessita de superação e abrangência em sua forma de compreender o processo de aprendizagem, uma vez que não existe faixa etária adequada para se aprender,

⁵ Apresenta propostas de regulamentação de base curricular e de organização do ensino médio

⁶ Apresenta as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

todos são hábeis e capazes de exercerem a cidadania, preparar-se para a qualificação do trabalho, através da garantia da função reparadora da EJA. Embora a educação seja direito de todos, no Brasil o quadro de analfabetos é considerável, conforme Parecer CEB Nº 11/ (BRASIL, 2000a, p.3):

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional (...)

O favorecimento das condições pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos é objetivo da função reparadora da EJA, a fim de gerar oportunidades de envolvimento destes sujeitos na sociedade. Conforme o documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (BRASIL, 2006a) os sujeitos neste processo não terão garantia de melhoria material de vida, mas poderão ter possibilidades de alcançar esse objetivo através da formação educativa que amplia horizontes. Desta forma, a equidade da EJA oportuniza uma maior participação nas práticas sociais, consolida a democracia e justiça social tão urgentes, uma vez que cabe também a escola se mobilizar contra todas as formas de opressão.

Neste contexto, Paulo Freire (2005, p.35) se destaca pela preocupação com o social, pela busca constante de alternativas e propostas em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o homem, o cidadão e o trabalhador da alienação de seu ser, de seu exercício de cidadania e de sua dignidade.

E aí que está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Esse autor critica a educação bancária do capitalismo e luta pela democracia em sua práxis político-educativa, relacionando o engajamento das classes populares com a função da escola, que é atuar no papel de agência de transformação social,

através do desenvolvimento da conscientização dos sujeitos envolvidos no processo.

Sabemos que a trajetória da EJA sempre esteve relacionada aos fatores sócio-econômicos e políticos, desencadeando um legado marcado por dificuldades de implementação como modalidade de ensino e formação humana. Diante do processo histórico, vários grupos políticos, educadores, intelectuais lutaram pela sua consolidação, apesar dos divergentes pontos de vista e interesses em torno das concepções e ações para EJA.

Representando um dos maiores avanços significativos para a Educação de Jovens e Adultos, a Constituição de 1998 assegurou o ensino público como direito universal e gratuito independente de idade. Apesar de a EJA constituir-se como um direito, podemos afirmar que na prática não houve imediata concretização, o desafio de vencer o aspecto teórico permaneceu tendo em vista as políticas fragmentadas e descontínuas criados pelo governo ao longo do tempo.

Em contrapartida um novo desafio se firma, a formação dos professores para prática pedagógica na EJA. Diante deste quadro, a formação continuada é relevante para que se concretize a educação de jovens e adultos, uma vez que estes educandos exigem dos docentes mais do que saberes disciplinares, sobretudo práticas educativas que valorizem a experiência e cultura destes sujeitos. Segundo Piconez (2002, p. 27) “(...) no âmbito da educação escolar de jovens e adultos, o desafio apresenta questões mais específicas, dados o insucesso da escola existente e as dificuldades com a formação de professores competentes para com o trabalho”. Para tanto, prioridade não é apenas o crescimento da EJA quanto aos aspectos quantitativos, mas, sobretudo a partir de práticas pedagógicas de qualidade.

Portanto, conforme Brandão (2002, p.53) “a educação torna-se um direito do sujeito em sua individualidade e passa a ser um dever da comunidade”. Isto nos revela a necessidade de garantir a educação de qualidade a todos, para que o sujeito possa realizar-se individualmente e a partir disto, atuar como protagonista à serviço da sociedade.

1.3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA –CAMPUS – SOUSA



FIGURA 1 - Entrada do IFPB- Campus Sousa

Tendo como missão a formação de profissionais na perspectiva humanística e compatível com a demanda social, o IFPB vem capacitando o cidadão a solucionar problemas, inserindo-o no mundo do trabalho e na vida social, como agente de mudanças, beneficiando a sociedade e contribuindo para a modernização da região e do país, sem esquivar-se do dever de promover uma agropecuária sustentável através do ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, oferece educação técnica e tecnológica, visando à formação e qualificação de jovens, adultos e trabalhadores, bem como o desenvolvimento de estratégias de educação continuada para os diferentes setores da economia, especialmente nas Ciências Agrárias, realizando pesquisas tecnológicas e desenvolvendo novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos no âmbito da sua área de atuação.

Para tanto, o IFPB oferta os seguintes cursos: Curso Técnico em Agropecuária, Curso técnico em Agroindústria, Curso Técnico em Informática, contando também com Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o

Cursos Superiores em Agroecologia, Tecnologia em Alimentos, Medicina Veterinária e Licenciatura em Química.

Dentro do projeto de expansão deste instituto, intensificaram-se os estudos e conseguiu-se criar em março de 2009, o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, através da Portaria nº 523, de 11 de dezembro de 2008, que autorizou o funcionamento do primeiro curso superior desta instituição. A Comissão de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP manifestou-se favorável ao Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, constante do eixo tecnológico Recursos Naturais do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com carga horária de 2860 horas, período diurno, trinta vagas totais anuais, matrícula semestral.

Os demais cursos Tecnologia de Alimentos, Licenciatura em Química e o Bacharelado em Medicina Veterinária, tiveram início em 2010 a partir da autorização regulamentada pela Resolução Nº 14 de 5 de junho de 2009. A seleção para os esses cursos e o de agroecologia para o período 2010.1 foi realizado via ENEM. Todos os cursos Superiores do IFPB campus Sousa têm entrada anual com 30 vagas iniciais e projetadas para 2011 duas entradas anuais, dependendo da demanda. O quadro abaixo apresenta o resumo do funcionamento dos cursos superiores do IFPB Campus Sousa.

CURSO	Nº DE SEMESTRES	CARGA HORÁRIA	Nº DE VAGAS	TURNO
Tecnologia em Agroecologia	6	2.480	30	Diurno integral
Licenciatura em Química	8	3320	30	Noturno
Tecnologia em Alimentos	7	2350	30	Diurno integral
Medicina veterinária	10	4233	30	Diurno integral

Figura 2 – Quadro de funcionamento dos cursos superiores

Sintonizada com as mudanças apresentadas na formação da educação profissional, vem se consolidando também, no IFPB campus Sousa, a oferta de cursos técnicos nas modalidades integrada, concomitante (interna e externa) e subsequente ao Ensino Médio, voltados para a cidadania, para a adequada abordagem da ciência/ tecnologia e para o desenvolvimento sustentável.

Em consonância com os princípios e fins da educação, previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e suas regulamentações posteriores, este instituto vem redefinindo seus objetivos e metas de forma a fazer face aos desafios impostos na contemporaneidade, principalmente no tocante a questão exposta pelo Decreto 5.154/2004 ⁷ que visa à formação integral.

O IFPB contou com 562 alunos matriculados no ano de 2009, fornecendo educação a alunos de diversos municípios do Estado da Paraíba e de outros estados da federação, como também alunos de diversos assentamentos em Parceria com o INCRA⁸, com predomínio acentuado daqueles procedentes dos municípios que integram a região Nordeste, evidenciando sua vocação de Instituição de caráter regional. Além disto, apresenta um quadro funcional composto por 54 (cinquenta e quatro) docentes efetivos, sendo 05 (cinco) graduados, dezesseis especialistas, 25 (vinte e cinco) mestres, 8 (oito) doutores, 08 (oito) docentes substitutos por regime de trabalho e 90 servidores técnico-administrativos.

1.3.1 DELIMITAÇÃO DA ÁREA PERTENCENTE AO IFPB - CAMPUS SOUSA

O IFPB – CAMPUS Sousa está localizado no Alto Sertão da Paraíba, região semi-árida do Estado, no município de Sousa⁹ cuja área territorial é de 842 Km2. Essa região é entrecortada pelos rios do Peixe, Piancó e Piranhas, possibilitando a

⁷ Revogou o decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, instituindo a educação profissional de forma articulada com o ensino médio através das modalidades: integrada, concomitante e subsequente.

⁸ Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) tem como objetivo implementar política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável.

⁹ Sousa é reconhecida como a cidade dos dinossauros por conter em sua região um tesouro paleontológico, o Vale dos Dinossauros, sítio arqueológico com pegadas preservadas.

irrigação em torno de 5.000 ha. É na agricultura irrigada e na ovinocaprinocultura que a economia da cidade se baseia.

Nesse contexto, o município de Sousa tem se destacado como grande produtor de coco e uma das áreas de maior potencial de desenvolvimento da irrigação e do complexo agroindustrial processador de frutas, hortaliças, matéria - prima para a indústria, tanto para o abastecimento interno como para exportação. Sendo também destaque como maior bacia leiteira, motivo este que explica seu potencial na indústria de laticínios na região.

É hoje uma cidade de porte médio com uma população estimada em 65.930 habitantes (IBGE-Sousa, 2006), com a maioria do sexo feminino (52%) e apenas 26% morando na zona rural, tendo o privilégio de possuir no seu território dois perímetros irrigados: o de São Gonçalo (DNOCS) e Várzeas de Sousa (Governo do Estado).

Atualmente, o IFPB possui três áreas distintas, compostas pela Unidade-Sede, localizada em Sousa, a Escola-Fazenda¹⁰, em São Gonçalo e mais um lote de 10 ha dentro do Perímetro Orgânico Várzeas de Sousa. A primeira unidade fica na periferia sul da cidade, onde são ministradas as aulas teóricas dos cursos superiores e do Técnico em informática. A segunda localiza-se a 17 km da sede do município no sentido oeste da BR-230, contando com uma área de 1.280.000m², onde funcionam as mais diversas atividades agropecuárias nas 08 (oito) Unidades Educativas de Produção (UEPs). Neste ambiente, funciona toda a estrutura dos cursos técnicos em Agropecuária e Agroindústria, com laboratórios para uso compartilhado com o curso tecnológico.

O terceiro ambiente é um lote de 10 ha cedido pelo Governo do Estado da Paraíba, localizado a 17 km da cidade de Sousa, no sentido leste na direção da Capital do Estado, próximo ao município de Aparecida. Neste ambiente, estão funcionando atividades práticas do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.

Ao caracterizar o ambiente onde esta pesquisa se realiza, não podemos deixar de mencionar um elemento considerável na questão da leitura que é a

¹⁰ O termo Escola-Fazenda deve-se às características funcionais e estruturais da instituição ao desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de agropecuária, agroindústria. O sistema Escola Fazenda dá oportunidades ao aluno vivenciar os problemas de sua futura atividade profissional, porque possui Unidades Educativas de Produção (UEP) a fim de que os alunos realizem as práticas necessárias a formação profissional da área.

presença da biblioteca. Por isto, apresentamos o tópico seguinte, descrevendo a biblioteca do IFPB campus Sousa.

1.3.2 CARACTERIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DO IFPB – CAMPUS SOUSA

Conforme Soares (2006) umas das condições para o letramento é que haja disponibilidade de material de leitura, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania, da produção do conhecimento e cultura. Por isto a presença da biblioteca é elemento indispensável, juntamente com a comunidade escolar que articula ações de incentivo às práticas de leitura, aproximando os alunos desse espaço educativo.

A biblioteca do IFPB Campus Sousa, Pedro Queiroga de Oliveira Sousa, tem como responsabilidade apoiar e disseminar todas as formas de conhecimento pertencentes a um contexto global da informação. O acervo é composto por 7.000 livros incluindo revistas, jornais, anuários, monografias, dissertações, teses, CD Rom, DVD e fitas de vídeo. Este acervo é composto de obras das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia e Tecnologia, Tecnologia da Informação, Ciências Sociais e aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Constantemente são efetuadas novas aquisições de livros e assinaturas de periódicos, permitindo o aumento e atualização do acervo.

Com uma constante preocupação em atender às necessidades básicas e complementares do corpo docente e discente, a biblioteca possui ambiente favorável ao estudo e à pesquisa, através de uma infra-estrutura bibliográfica onde estão disponibilizados: Recepção/Guarda Volume, a Coordenação e o Setor de empréstimos, Salão de leitura, Cabines individuais e em grupo, Biblioteca Virtual e o Acervo Geral. Conforme relatório anual 2009 de atividades desta biblioteca, o percentual de frequência corresponde uma média de 800 usuários que consultam e tomam por empréstimos o material do acervo. Além disto, na biblioteca estão disponibilizados computadores e acesso à internet, prestando um serviço cultural a todos os alunos.

O empréstimo domiciliar do material disponibilizado é facultado aos alunos e funcionários do IFPB - campus Sousa, cadastrados na biblioteca, entretanto a comunidade local pode utilizar o material para consulta dentro deste ambiente.



Figura 3- Biblioteca Pedro Queiroga de Oliveira Sousa, IFPB- Campus Sousa.

A figura acima ilustra o cotidiano dos alunos do IFPB nas atividades de leitura na biblioteca da instituição, entendida como espaço democrático onde devem interagir alunos, professores e conhecimento na construção da função educativa e a formação cultural do indivíduo.

O quadro de pessoal em exercício na biblioteca é constituído por quatro funcionários, sendo dirigida por um profissional graduado em Biblioteconomia e três auxiliares de biblioteca que desenvolvem trabalho de atendimento ao público e auxiliam nas demandas operacionais.

1.3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE AGROINDÚSTRIA DO IFPB-CAMPUS SOUSA

O Curso Técnico em Agroindústria desempenha um importante papel na formação de profissionais nas atividades de produção agroindustrial, tendo em vista o contexto de demanda da própria região, já que esta instituição está situada no Pólo de Desenvolvimento Integrado do Alto Piranhas, região que abrange 12 municípios localizados no semi-árido da Paraíba, contemplando áreas de grande potencial de desenvolvimento da irrigação e do complexo agroindustrial.

Este curso foi implantado na instituição em 2000, como pertencente ao eixo tecnológico produção de alimentos, nas modalidades: Integrado ao médio, concomitância interna e externa, subsequente. Em 2007, em cumprimento ao Decreto 5.840/2006¹¹, o IFPB passou a oferecer o Curso Técnico integrado ao médio em Agroindústria, na modalidade PROEJA, oportunizando a retomada dos estudos a jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

De acordo com a proposta pedagógica do IFPB (2006) o curso de Agroindústria visa capacitar profissionais para exercerem atividades de produção agroindustrial, planejamento e gestão, estruturados e aplicados de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio.

Sabemos que a Agroindústria representa um importante segmento na economia do país, gerando emprego através de atividades relacionadas à transformação de matérias-primas provenientes da agricultura, pecuária¹², aquicultura¹³ ou silvicultura¹⁴. Segundo Young e Campiglia (1991, p. 9):

¹¹ Art. 2º As instituições federais de educação profissional devem implantar cursos e programas regulares do PROEJA.

¹² A pecuária corresponde a qualquer atividade ligada aos processos técnicos usados na domesticação e criação de animais com objetivos econômicos, feita no campo.

¹³ Aquicultura está voltada para o cultivo de organismos aquáticos, incluindo peixes, crustáceos, anfíbios e plantas aquáticas para uso do homem.

¹⁴ O termo Silvicultura é designado à criação e desenvolvimento de povoação florestal, visando às necessidades do mercado.

(...) a agroindústria constitui todo segmento industrial de produtos alimentícios; as indústrias que transformam matéria-prima agropecuária em produtos intermediários para fins não alimentares e, como casos especiais, as indústrias de óleos vegetais não comestíveis, de farinha de peixe e de rações, desde que se utilizem de insumos agropecuários.

O curso prepara o profissional para planejar e acompanhar todo o caminho percorrido pela matéria-prima, desde a recepção até a distribuição, visando à qualidade do produto, agregando valores de preservação e segurança nos alimentos, de desenvolvimento de equipamentos, como de processos e produtos, de adequação de matérias-primas, de sistemas de produção construídos em bases sustentáveis, de construção e aperfeiçoamento de modelos de gestão.

Desde o início do curso Técnico em Agroindústria em 2000 o IFPB formou sete turmas concluintes, qualificando 179 profissionais para atuarem na área de produção agroindustrial. Na modalidade PROEJA, temos uma turma concluinte em 2009. Segundo o setor de registros escolares esta turma começou com 25 alunos matriculados, entretanto nove (9) conseguiram concluir o curso. Informamos também que esses alunos apresentam um percentual de atuação nas atividades na área de formação. Do centro, 3 (três) estão trabalhando na área de formação, 4 (quatro) estão trabalhando fora da área de formação, um (01) não está trabalhando e um (1) prosseguiu nos estudos realizando outro curso na área educacional.

Quanto à absorção da mão de obra, na região, em relação às turmas formadas a partir de 2000, podemos dizer que de acordo com a Coordenadoria de Integração Escola Comunidade (CIEC) ¹⁵, realizou-se um trabalho de acompanhamento de egressos em 2008, no qual foram coletados os seguintes dados referentes ao quantitativo de técnicos, atuando na área de formação: numa amostragem de 22 egressos do curso técnico de Agroindústria, 59% estão trabalhando fora da área de formação e 27,30% atuam no exercício de sua formação profissional. Esses dados revelam a colaboração do curso na preparação de mão de obra, qualificando pessoas para o exercício da atividade agroindustrial.

Quanto à estrutura curricular, não podemos deixar de mencionar que o curso Técnico em Agroindústria do IFPB Campus Sousa é integrado ao Ensino Médio e

¹⁵ CIEC – Coordenadoria de Integração Escola Comunidade é o setor responsável pelos encaminhamentos dos estágios supervisionados dos alunos do IFPB, realizando trabalho de orientação e incentivo à realização de oportunidades para executarem, na prática, as habilidades e competências adquiridas durante o curso.

está organizado por áreas/núcleos com um total de 2.560 horas, incluindo o desenvolvimento do estágio curricular, de forma que o educando tenha uma base científica dos conhecimentos nas áreas de Linguagem, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e a Formação Profissional.

A formação profissional abrange as disciplinas: Segurança industrial, Processamento de frutas, Processamento de hortaliças, Processamento de massas, Processamento de leite e derivados, Processamento de carnes e pescados, Processamento de ácidos graxos, Elaboração de Projetos Agroindustriais, Agronegócios, Cooperativismo e Associativismo.

Quanto ao perfil profissional, este técnico terá atuação nas áreas de processamento de produtos de origem vegetal e animal, com competências para implantar programas de qualidade para a obtenção de produtos seguros.

Portanto, esta formação profissional contempla uma organização curricular baseada em áreas profissionais com atividades cujos processos produtivos são semelhantes e segmentados em funções específicas: Processamento de Produtos de Origem Animal, Processamento de Produtos de Origem Vegetal, Higiene e Resíduos Agroindustriais, Gestão e Empreendedorismo.

CAPÍTULO II

2. A PROBLEMÁTICA DA LEITURA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS

Tendo em vista o objeto a ser pesquisado, abordarmos inicialmente neste tópico as correntes teóricas que explicam o processo de leitura, estabelecidas de acordo com as variantes concepções de língua e linguagem. Estas teorias que explicam o processo da leitura sofreram mudanças de acordo com o desenvolvimento da própria lingüística que a cada década mostrava uma nova proposta de estudo da linguagem. De fato, no século XX os estudos lingüísticos se difundiram sob a orientação do estruturalismo, em seguida foram desenvolvidos os estudos da teoria gerativista e posteriormente começaram a despontar as correntes de estudo inseridas na linha da lingüística da enunciação¹⁶. Diante desta evolução, destacamos quatro modelos de leitura a partir das concepções: estruturalista, cognitivista, interacionista e discursiva. Os desenvolvimentos teóricos das pesquisas de leitura apresentaram-se em etapas e serviram de suporte para o ensino, influenciando o aprendizado da leitura e suas significativas práticas. Para tanto, nos respaldamos nas contribuições de Freire (1994, 1995, 2000) Bakhtin (2002), Kleiman (1993) Foucambert (1994), Kato (1985, 2005), Coracine (2005), Ribeiro (2001) entre outros que tratam da questão da leitura e suas concepções no âmbito da educação.

2.1 A CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA

Primeiramente, sem recorrer a nenhuma formulação teórica poderíamos dizer que o ato de ler pode ser entendido como uma visão que se lança diante de um fato, de uma tela, de um filme, de uma frase, enfim de um texto verbal ou não verbal, com a finalidade de construir ou reconstruir algum significado, a partir da ótica do sujeito leitor provocada pelas experiências de vida; e porque não dizer pela forma como concebe a leitura.

Como a leitura é vista a partir de pressupostos teóricos, seja de forma consciente ou inconsciente esse nosso ponto de vista pode ser direcionado pela

¹⁶ A lingüística da enunciação abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem com processo de interação. Neste rótulo cabem: a lingüística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação e todos os estudos ligados à linguagem enquanto ação.

concepção de leitura adotada, e inserindo-se num contexto educativo, há possibilidade desta concepção repercutir na prática dos trabalhos com o ensino da leitura. Enfim, com o intuito de compreender as formas de conceber a leitura, começaremos teoricamente com os estruturalistas que definem o olhar do leitor enquanto sistema de decodificação do escrito.

Considerado grande marco da linguística moderna, o estruturalismo fundamentou-se a partir das idéias de Ferdinand de Saussure (1997) que apresentou uma concepção de língua a partir de uma abordagem formalista, dedicando-se a questões relacionadas à estrutura lingüística, como um sistema autônomo, sem se voltar especialmente para as relações entre língua e o contexto comunicativo no qual estão inseridos os falantes. Embora esteja teoricamente ultrapassada, a perspectiva estruturalista contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas da lingüística, podendo assim ampliar os conhecimentos e concepções acerca da leitura, da noção de língua e linguagem.

Para Kato (2005) os estruturalistas abordam a leitura como um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz em resposta ao texto, sons da fala, no caso da leitura oral, ou movimentos internos substitutivos, no caso da leitura silenciosa, e essa resposta-estímulo é associada ao significado. Neste modelo, o leitor está estritamente preso ao estímulo visual e auditivo para produzir significado, isto significa que a leitura aparece como um processo de decodificação destes estímulos.

Esta concepção tem como intuito a formação de leitores com boa dicção, velocidade, sem promover a reflexão e a criticidade diante do que está posto. De acordo com Travaglia (1996) os estruturalistas apresentam a linguagem como instrumento de comunicação, desta forma o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que chegam ao outro, colocadas em código e as remete para o receptor através de um canal, que por sua vez são recebidos, decodificados e transformados de novo em mensagem. Foucambert (1994, p. 45) afirma que as práticas tinham “prioridade para o oral: a língua escrita só é descrita e alcançada como a codificação da língua oral. Para aprender a ler, é preciso observar como se escreve o que se diz.”

Nesta perspectiva, não se considera os interlocutores e a situação de uso como fatores de regras para se produzir sentido, pois ele está no texto,

independente do leitor. Isto afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua, conforme afirma Travaglia (1996, p.22) “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que a separa no seu contexto social”.

Caracterizada pela forma parafrásica de se ler, a visão estruturalista considera a legibilidade como fator condicionado ao que está dito no texto, sendo que o sentido está ligado à forma lingüística e seus mecanismos de textualidade. O texto é uma estrutura e tudo está contido nele, cujos limites coincidem com os limites da página escrita e ao leitor compete encontrar as idéias.

Parece-nos inapropriado, hoje, em nosso contexto educativo, considerar a leitura como mera decodificação do sentido. Entretanto por muito tempo está prática se cristalizou no cotidiano das escolas, atuando como uma mordaga para fazer calar as vozes dos sujeitos representativas das vivências do mundo. O sentido estava centrado no texto, não havia o protagonismo do leitor, pouco importando quem era esse leitor, qual a idade, onde mora, quais as suas experiências de vida.

Caracterizada pela visão tradicionalista, a decodificação como princípio de leitura se aproxima do conceito de antidiálogo apresentando por Freire (1983, p.69) quando afirma:

A educação, na medida em que se transforma em alguém que impõe ou do antidiálogo mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na melhor das hipóteses, num doador de fórmulas e comunicados, recebidos passivamente pelos seus alunos.

Compreendendo o conceito exposto podemos dizer que a comunicação é mais além do que fazer conhecidos o significante e significado, pois a partir do que foi anunciado é possível construir trocas numa relação de diálogo, sem haver passividade dos sujeitos envolvidos nesta enunciação. O antidiálogo fere completamente o princípio de educação que, hoje mais do que nunca, se busca pela mais avançada tarefa emancipatória, nos permitindo uma libertação.

Queremos destacar aqui que a decodificação pura e radical de leitura é a que vem sendo considerada como improdutiva, entretanto não podemos desconsiderá-la como parte de uma das etapas de um processo mais complexo que é ler. Desta forma, a decodificação não é a totalização do processo da leitura, soma-se a essa

fase a captação do significado, de modo a possibilitar a inserção melhor do leitor às práticas letradas, e no que diz respeito à educação de jovens e adultos, evitar situações humilhantes de exposição das incapacidades quando são exigidas a memorização e repetição de respostas totalmente fiéis ao texto. Para Ribeiro (2001, p. 46):

O uso proficiente da linguagem escrita para enfrentar situações reais pode envolver muito mais que a capacidade de identificar informações simples em textos curtos, pode implicar a mobilização de rede de conhecimentos prévios mais ou menos amplas, além da capacidade de estabelecer relações lógicas complexas, realizar inferências, etc.

A autora aborda a necessidade de se compreender a leitura na perspectiva de valorização dos conhecimentos prévios e da inevitável necessidade de propostas pedagógicas que privilegiem a construção do significado e não dos mecanismos de decodificação.

Esta preocupação com a construção do sentido se alia à perspectiva do letramento, que amplia a capacidade de leitura e escrita ante as exigências sociais e para a EJA faz-se necessário “saldar o déficit educacional como garantir-lhe, ao longo da vida, oportunidades de desenvolvimento cultural, profissional” (idem, p. 49). O incentivo ao diálogo como elemento indispensável na forma de conduzir a leitura, estimula os jovens e adultos a refletirem sobre as situações de acesso à linguagem, oportunizando espaços para a expressão de suas subjetividades, bem como amplia sua visão de mundo e de possibilidades de ação.

O estruturalismo como suporte teórico de leitura se pauta no antagonismo de fala enquanto ato individual e o sistema lingüístico como fenômeno social. Essa dicotomia não se apresenta no pensamento de Bakhtin (2002, p.106). “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.”

O resultado desta discrepância teórica fortaleceu a concepção de linguagem enquanto interação e dialogismo humano. É importante destacar que esta discussão não nasceu de uma hora para a outra, sendo fruto de um processo a começar pela contribuição da abordagem cognitiva que será apresentada a seguir.

2.2A CONCEPÇÃO COGNITIVISTA

Nesta concepção de leitura estão postos em relevância os aspectos da memória, percepção e raciocínio, atrelando-se a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento. No processo de leitura estão envolvidos as informações visuais reconhecidas pelos olhos e não-visuais, permitidas pela memória do leitor.

Os teóricos das áreas da cognição propuseram dois modelos de processamentos de informação: o modelo ascendente que o chamam bottom-up e o modelo descendente, denominado top-down. O primeiro caracteriza-se pelo fato de partir das letras para as sílabas, das palavras, às frases e funciona com base na decodificação, indo do simples ao complexo. No segundo modelo, o processo é inverso, parte do conjunto até chegar a unidades menores. Estes modelos enfatizam a exploração da memória e os conhecimentos prévios do leitor durante o processamento dos dados, sendo que o primeiro privilegia o texto e o segundo o leitor.

Assim Kato (1985, p.41) afirma:

A psicologia cognitivista, por outro lado, tem enfatizado a abordagem descendente, em seus modelos de aprendizagem. Na área específica da leitura, há teóricos que esposam modelos essencialmente descendentes com Smith (1978) e Goodman (1967); outros são advogados da abordagem ascendente: Gough (1972) e Kolars (1975)

As características do processamento ascendente retomam a visão estruturalista de ler, por fazer uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas e composicionais, apresentando pouca leitura nas entrelinhas. Poderíamos destacar os passos apresentados por esse modelo ascendente da seguinte forma: o leitor dirige os olhos para a 1ª porção da página impressa, o sistema visual analisa a 1ª palavra da página; letra por letra; o leitor elabora a pronúncia da palavra, convertendo cada letra em som; a pronúncia dá acesso ao significado, que é armazenado na memória; o mesmo processo se repete palavra por palavra até a elaboração da frase, privilegiando a decodificação de letras em sons/associação de sons com o significado; enfim o processo se dá através de uma forma sintética, operando por unidades para chegar à compreensão das frases.

O segundo modelo descendente, se caracteriza pelo aspecto não-linear, dedutivo. As palavras são transformadas em ideogramas visuais, o contexto da palavra possibilita a adivinhação de seu sentido, por isso o leitor faz antecipações e confirma expectativas, usando os elementos textuais que sugerem. Assim, muitas das extrações do texto vêm de informações não-visuais, desenvolvendo então um processo analítico, cuja abordagem semântica o leitor opera através de expectativas sobre informações que deverá encontrar.

Diante disto afirma Kato (2005, p. 65):

A ênfase dada ao uso da hipótese e da antecipação fez com que Goodman definisse a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação. É, porém, necessário ter-se cautela, para não acreditar que a leitura bem-sucedida dependa essencialmente desse jogo, pois sabemos que um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.

Isto implica dizer que a adivinhação psicolingüística é feita não de forma aleatória, mas a partir das marcas textuais e do próprio jogo de raciocínio e memória pautado nos conhecimentos prévios, a fim de realizar as estratégias como previsão, confirmação e seleção, tendo em vista o incentivo à adivinhação de palavras a partir do contexto. Segundo Foucambert (1994) antecipar não é encontrar qualquer idéia, mas é pôr em ação uma rede de hipóteses que não podem permanecer hipotéticas, mas que precisam ser confirmadas a partir dos indícios expostos na leitura.

Entendemos o modelo descendente como uma forma de ler às avessas, começando pelo todo até chegar às partes, através do processo de análise, conforme Kato (1985, p.41) “no processamento descendente, o estímulo visual apenas acionaria o que Rumelhart e outros chamam de Esquemas. Estes são pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para o uso”. Os esquemas estariam armazenados na memória do leitor e quando acionados a partir do estímulo do texto permitem o jogo de antecipação dos sentidos e inferências, logo o conhecimento do mundo mantém relação com o desenvolvimento destes esquemas.

Assim, neste modelo, nota-se que o ato de ler não se prende a informações visuais do texto, mas, sobretudo às informações prévias do leitor, acionadas pelos esquemas, permitindo-nos dizer que um texto faz sentido, já que na teoria dos

esquemas o sentido é feito e verificado conforme a coerência com conhecimento de mundo.

Depois deste detalhado respaldo teórico é importante compreender, no tocante a educação de jovens e adultos, que a ativação dos conhecimentos prévios ajuda na organização de esquemas e mapas conceituais em torno da leitura. Enfrentar tarefas significativas em educação requer uma constante busca para encontrar saídas educativas que privilegiem a qualidade do ensino. Sobre isto Ribeiro (2001, p.59) coloca:

É preciso considerar a necessidade de se criarem em sala de aula situações em que o acesso à linguagem escrita se faça necessário, abarcando diversos aspectos da prática social e de motivações individuais.

Este acesso à linguagem se pauta numa adequada intervenção pedagógica que favoreça o desenvolvimento de habilidades criadas para que o jovem e o adulto possam ativar seus conhecimentos prévios, engajar-se em atividades coletivas, ter interesse por novas informações e assim poder compartilhar leituras e experiências diferentes, já que este público traz consigo conhecimentos acumulados, reflexões sobre si, sobre os outros, e sobre o mundo, bem como maior capacidade de refletir sobre os saberes e a própria aprendizagem.

Existe uma inclinação preconceituosa em considerar a fase de maturidade como ponto de estagnação da aprendizagem, como se o aspecto cognitivo do adulto fosse deficitário, impossibilitado de se lançar ao novo. A respeito disto Palacios (1995, p.312) apud Oliveira (2001, p. 17) afirma:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas não é tanto a idade em si, quanto uma série de fatores de natureza adversa.

No que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto, precisamos romper com o preconceito e abordar uma concepção de educação igualitária, que melhor aproveite as especificidades culturais deste sujeito, acreditando na sua competência cognitiva e no respeito ao princípio democrático de leitura revelador de

que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos pelo homem nas sociedades letradas.

2.3A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

A partir da valorização dos conhecimentos prévios foi ampliada a concepção de leitura ao retirá-la do âmbito do individual, do cognitivo e vinculá-la ao âmbito social e aos campos político e ideológico. Isto veio à tona com a tão conhecida¹⁷ e inesgotável teoria freiriana (1995, p.11) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Cresce então a leitura interacionista que privilegia o sentido do texto atrelado ao conhecimento de mundo, possibilitando a compreensão cada vez mais crítica das situações limites e a defesa pelas ações pedagógicas ampliadoras da palavra mundo, conforme afirma:

O que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras e o mundo em que vivemos. Nesta dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. (idem, 1994, p.164)

Esta relação entre palavra e mundo nos faz ponderar sobre o que devemos mobilizar para entender um texto. De fato, percebemos que a noção de texto não se atrela só ao mundo da escolarização, fechado, reduzido ao puro artefato lingüístico; ele está a serviço do social, do encontro entre vários interlocutores que trazem seus repertórios de experiências e de tantas leituras de vida como trabalhador, trabalhadora, como ser humano imerso numa sociedade grafocêntrica, que de uma forma ou de outra o imerge no universo letrado.

A perspectiva interacionista de leitura fundamenta-se na posição de que a linguagem é processo de interação humana e que o indivíduo faz uso da língua não só para traduzir e exteriorizar um pensamento, mas para agir, atuar sobre o interlocutor e produzir efeitos de sentidos. A língua não é um sistema abstrato,

¹⁷ Conhecida, entretanto pouco compreendida, pois de acordo com as avaliações feitas no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores. O lugar da leitura ainda não é o centro das atividades pedagógicas.

autônoma, dissociada das práticas sociais de uso. Ela tem cheiro e sabor porque são pessoas que as usam em seus diversos propósitos interativos. Para Antunes (2009, p.53) “a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários”. Desta forma, a língua se concretiza em atuações comunicativas e resultantes dos costumes e valores da sociedade. Freire (1994, p.35) compartilha com esta visão quando afirma que “a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento”. Assim como existe uma interdependência entre língua, cultura e pessoas, a escola precisa considerar a prática da leitura numa dimensão social, política, atuando na formação do cidadão cada vez mais participativo e consciente de que a língua traz as marcas da identidade cultural de sua nação. Além disso, precisamos entender que a linguagem não é aleatória, ela é moldada pelas estruturais sociais, convencionadas em esquemas discursivos representativos de determinados espaços e tempos, a partir dos gêneros textuais utilizados nas práticas de uso.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos diversos gêneros textuais para melhor compreendê-los enquanto representação dos espaços sociais, buscando respostas para os problemas que necessitam resolver. Assumir este desafio significa abandonar atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levem o jovem e o adulto a distanciar-se da leitura por considerá-la exclusivamente obrigação escolar, como algo distanciado do contexto do mundo no qual estamos inseridos. Significa também envolver o leitor para captar informações de várias fontes: associação letra-som, sintaxe, semântica, contexto geral, a fim de gerar hipóteses em todos estes níveis; e procurar informação adicional em outros fatos para confirmar ou rejeitar as predições. Desta forma, no ato de ler não se começa com as letras para chegar ao significado e não se começa com o significado para chegar às palavras impressas, a informação de cada nível flui para o centro de mensagens que permite a análise simultânea de predições de várias fontes.

Os aspectos compreensão e interpretação aparecem como distintos no ato da leitura, sendo que o primeiro corresponderia à etapa da decodificação e o segundo estaria repleto de experiências e opiniões pessoais. É preciso notar que no olhar interacionista as leituras repletas de inferências dependem do texto e do autor que as autoriza ou não, pois a reconstrução dos sentidos do texto se dá através das

marcas deixadas pelo autor, relacionando-as com os conhecimentos prévios, socialmente adquiridos do leitor, de modo que só serão aceitas as leituras que fizerem parte das permitidas pelo espaço textual, até porque não pode ler de qualquer jeito. Para tanto concordamos com Kleiman (2002, p. 13) quando afirma:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

As ideias expostas sobre conhecimentos de mundo e conhecimentos prévios podem ser encaradas como expressões que se aproximam quanto ao sentido? Acreditamos que sim, pois os sentidos de um texto resultam da confluência de elementos que estão, simultaneamente dentro e fora dele, tais como a mobilização dos diversos conhecimentos tais como o conhecimento de escrita e das convenções da linguagem, de seu conhecimento da língua, conhecimento de estruturas textuais, conhecimento do assunto, conhecimento do mundo do qual adquirimos formal ou informalmente. Nesta visão, o texto impresso por si só, não expressa significado. Ele simplesmente fornece direções para reconstruir o significado do autor, definindo a importância da interação leitor-texto-autor, a fim de imprimir ao texto possíveis sentidos de acordo com a história do leitor e suas experiências.

Kato refere-se a esse modelo como reconstrutor (2005, p.71):

Ao contrário das propostas anteriores, que, apesar das diferenças, partilhavam entre si uma visão formalista de leitura, a concepção reconstrutora se apóia em pressupostos funcionalistas: enquanto aquelas viam o ato da leitura como uma integração entre o conhecimento do leitor e a informação dada pela forma do texto, este modelo vê o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece pegadas das intenções deste último.

Nos modelos anteriores priorizavam o que o texto estava dizendo, independente do leitor e da enunciação, enquanto este valoriza o porquê do escritor está dizendo o que está posto. Assim, o leitor é encarado como participante, buscando as intenções subjacentes como elo de encontro no processo de interação. Isto requer a possibilidade de ir além do estritamente lingüístico, pois a língua não é

só constituída de elementos verbais, é produzida pela intervenção de sujeitos participantes intencionados e neste jogo de interação verbal estão atrelados o lingüístico e extralingüístico. Tão importante para a compreensão é saber que no texto está constituído parte do conjunto de fatores que lhe dão relevância. Sobre isto afirma Freire (2000, p.76):

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é passear licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado. Ler enquanto estudo é processo penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também.

Para este autor a leitura não é apenas um passeio pelas palavras, mas um mergulho na relação profunda que se dá entre elas, e para tanto só é verdadeira quando realizada a partir do envolvimento crítico. Não é possível o cidadão ser livre sem o exercício da crítica, sem a prática do questionar os estados das coisas, sem o olhar atento, sagaz de um bom observador capaz de captar uma realidade mais profunda. O anseio pela análise é uma das características apontadas que permite a realização de uma educação desinibidora, formadora de seres pensantes que possam intervir no mundo. Portanto, Freire já alertava o que Antunes (2009, p.231) coloca de uma forma bem clara “por vezes, uma palavra, traz embutida não sei quantas”, como se elas estivessem num jogo de esconde-esconde, embora bastante complexo. Para aprender este jogo nada melhor que jogar, por isso a escola precisa colocar a leitura como centro nas atividades pedagógicas, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento da leitura crítica, da abstração de idéias a partir da reflexão.

Esta perspectiva de linguagem como produtora de sentido através do social fundamenta os estudos do letramento, abordando a importância de se desenvolver práticas de leitura e escrita, considerando as situações de uso real da língua, a fim de preparar o indivíduo diante de suas necessidades individuais e sociais. A questão do letramento é, enfim, relevante para se compreender a relação que as pessoas estabelecem entre leitura e escrita com a realidade envolvente e os meios de interferência nessa realidade. É notável a defesa para o resgate das efetivas práticas sociais de língua em detrimento das práticas mecânicas de ensino, distanciadas do significado cultural e do contexto de produção.

Portanto, a leitura interacionista ainda que de base cognitivista diferencia-se das anteriores por mostrar a interação social do leitor, como elemento essencial na leitura, mas ainda não revela a noção de assujeitamento e formações discursivas como bem apresenta a concepção discursiva.

2.4 A CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Na perspectiva de linguagem como produtora de sentido através do social, emerge a corrente lingüística de análise do discurso que tem sua origem nos estudos da pragmática¹⁸, no sentido de estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade, abordando a língua como sistema relacionado a práticas sociais, que se concretiza através do discurso ideologicamente constituído.

A concepção discursiva de leitura está vinculada a análise do discurso de linha francesa, ao encarar a leitura como atividade social em que está presente a noção do sujeito na atribuição de sentidos. Segundo Orlandi (1997, p.62), “a noção do discurso desloca a reflexão para além da dicotomia língua/fala ou competência/desempenho, a língua não aparece como sistema abstrato ideologicamente neutro/ou como código com função puramente informativa”

Deste modo, os sentidos da leitura não estão registrados no texto, nem no autor, mas numa rede de relações confirmadas pela historicidade, bem como afirma Coracini (2005, p.23) “No caso da visão discursiva como fica o olhar do leitor ou do observador? Em primeiro lugar, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”. O ser humano sujeito, está em um mundo, em um jogo de relações sociais, desenvolvendo práticas de linguagem concebidas como ação e que por isso é interpelado em todos os ângulos, demarcando inconscientemente seus enunciados, sem desconsiderar a sua capacidade de ser singular. Transcendendo o lingüístico, o discurso e sentidos são construídos sócio-historicamente, estabelecidos pelas relações ideológicas, uma vez que, segundo Bakhtin (2002), o signo lingüístico é, por sua natureza, ideológico.

¹⁸ A perspectiva da pragmática designa muitas correntes, nos contentamos em expor aqui a concepção que se tem de língua enquanto ação inscrita em espaços institucionais, colocando em evidência o caráter interativo, recompondo o conjunto da enunciação.

Tendo como referencial os enunciados produzidos pelo homem, a leitura discursiva procura entender como são construídos os sentidos dos enunciados, ao tentar compreender a ideologia contida no discurso. Sobre isto Orlandi (2001, p.26) afirma:

O discurso é visto como o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por e para o sujeito. Essa compreensão, por sua vez, implica como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido produzem-se assim novas práticas de leitura.

Percebemos no conceito exposto a natureza social da linguagem e a capacidade dos discursos manterem uma mesma formação ideológica, porque a voz do autor diz o que outras vozes já disseram. A exterioridade determina as condições de produção do discurso, formula os processos semânticos, determina a confluência entre os discursos. Sob este aspecto, é possível afirmar que o modo como lemos depende não só da nossa criatividade, mas que de alguma maneira é perpassado pelas formações discursivas que atravessam a vida do sujeito. Deste modo, Orlandi (2008, p.58) afirma que “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que deve e pode ser dito”. Estas formações são tidas como regras anônimas que determinam num determinado espaço o dizer dos sujeitos. Assim, segundo Coracine (2005) não lemos o que queremos a qualquer momento e qualquer lugar, há regras e leis instauradas pelo momento que autorizam ou não a produção de certos sentidos em detrimentos de outros.

Vivemos em circunstâncias históricas, os sentidos são produzidos em contexto, e mesmo aqueles travados ao longo do tempo não são estáveis, por isso afirma Bakhtin (2002, p.10) “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

Deste modo, a determinação histórico-social indica a possibilidade de variadas leituras em torno de mesmo texto e faz com que alguns sentidos sejam produzidos e outros não e daí entra a noção de polissemia de leitura, defendida por Orlandi (2008) como atribuição de múltiplos sentidos ao texto, uma vez que ler

passa a ser uma questão de ângulo de posição enunciativa, de atribuição de sentidos múltiplos conforme a historicidade do sujeito.

A visão de que o sujeito é afetado pela ideologia, é histórico, descentrado, cujo discurso é constituído pela dispersão de outros sujeitos e há vários modos de ler a partir das diversas formações discursivas, constituem os aspectos que diferem a proposta discursiva de leitura da interacionista. Assim, não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em determinado contexto ideológico.

Sendo a leitura uma prática discursiva, entra neste cenário a heterogeneidade, apontando para a presença de outro, na voz daquele que aparentemente parece ser única. Para Pêcheux (1997, p. 162) “formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui sua dependência com relação ao todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.” Neste sentido, o discurso, como heterogêneo permite entender o que a história produz e é produzida pelas memórias discursivas, fazendo entrar em cena a noção de interdiscurso. Ele representa os fragmentos de elos que formam cadeias discursivas, aproximando os textos um dos outros. Entendemos que as palavras compõem um fio de redes tecidas com o apoio de outras palavras representativas de vozes que retomam outros modelos, outros ditos e assim permitem montar o pano de fundo no qual imerge o grande discurso da humanidade.

Entra também neste cenário a noção de polifonia abordada por Maingueneau (1997) segundo a qual é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens: o locutor o enunciador. O locutor é aquele que se expressa no processo de interação verbal, ou seja, é o que diz ‘eu’ em termos de responsabilidade na cena em evidência. O enunciador é a voz que permite revelar seu ponto de vista, é a voz que está oculta, mas que foi constituída através de outras vozes dispersas e traduzidas nas quais mantêm uma relação com os elementos pré-construídos.

Por estas razões, a teoria discursiva permite fazer uma reflexão em torno da avaliação da leitura nas situações pedagógicas. Será que do ponto de vista discursivo existe leitura certa e errada? Sendo o texto uma tessitura que se abre a inúmeras leituras, atravessado pelas formações discursivas, o educador, nesta linha teórica, poderá estar aberto ao sentido plural de leituras. Para Mascia (2005, p.53)

esta teoria permite “contemplar uma metodologia menos diretiva e autoritária, que crie condições de fazer emergir alunos pensantes e críticos”. Isto nos leva a conduzir o educando a compreensão de que um texto resulta de uma infinidade de outros, para que possa entender como a discursividade constitui os sujeitos, problematizando a leitura a partir da exploração do leitor enquanto construtor do significado sob a ótica das formações discursivas.

Conforme Antunes (2009, p.36) “Na verdade, sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem e vice-versa: a linguagem se faz na sociedade sob as marcas da história e da cultura”. Isto nos faz refletir como a força das palavras vai construindo as ações da comunidade, e de forma recíproca essas ações voltam a repercutir nas concepções envolvidas por essas palavras.

Portanto, o princípio de toda interação verbal faz parte de uma cadeia lingüística instaurada na trajetória humana, cujos textos se ancoram em outros, pressupondo uma remissão, mesmo não declarada, dos saberes já existentes. Talvez a poesia de Ferreira Gullar (2008, p.453) traduza melhor esta dimensão discursiva quando afirma: “Meu poema é tumulto: a fala que nele fala/ outras vozes arrasta em alarido”.

CAPÍTULO III

3. CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS DOCUMENTOS PERTINENTES AO PROEJA

Neste capítulo, confrontamos as concepções de leitura hegemônicas nos documentos oficiais que respaldam o PROEJA, a fim de verificar quais correntes são privilegiadas nos referenciais tais como: Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006a) Proposta Curricular da EJA no 2º segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002) Parecer CNE/ CEB nº 11/2000¹⁹ (BRASIL, 2000a), Parecer CNE/CEB nº 15/1998²⁰ (BRASIL, 1998a) e o Parecer CNE/CEB nº 16/99²¹ (BRASIL, 1999).

Nosso objetivo é contextualizar estes documentos, procurando verificar e analisar a(s) concepção (ões) que dá (ao) suporte ao trabalho com a leitura na EJA, tendo em vista ser uma modalidade de uma especificidade própria e tratamento conseqüente, por isso exige um modelo pedagógico com situações de ensino que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

O interesse pelo estudo dos documentos oficiais que tratam da Educação Profissional de Jovens e Adultos, parte do desejo em compreender como os programas oficiais podem dialogar com a construção de projetos político-pedagógicos das escolas, para dar conta das concepções que melhor conduzam o fazer do professor e dos alunos, com todos os seus limites e possibilidades, em torno da leitura do ensino médio integrada ao princípio educativo de trabalho.

Esta análise bibliográfica tem como intuito verificar quais das concepções que foram elencadas neste trabalho são contempladas nos documentos evidenciados. Através das concepções expostas, os principais lingüistas, pesquisadores de leitura mencionados, apontaram para uma abordagem de leitura distanciada da concepção estruturalista. Sendo assim, as abordagens apresentadas pelos documentos oficiais são confrontadas com as propostas de leituras apontadas por esses pesquisadores,

¹⁹ Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

²⁰ Parecer CNE/CEB nº 15/1998, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

²¹ Parecer CNE/CEB nº 16/99, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

levando em consideração que a EJA contempla um modelo próprio de educação determinado pela relação dos sujeitos constitutivos: jovens e adultos com aprendizagens descontínuas.

Segundo Paiva (2004, p.2009):

A identidade dos professores nem sempre se forma considerando os públicos com os quais vai/pode trabalhar. Os cursos de formação, de modo geral, costumam enfatizar os modelos organizativos, as realidades e os sujeitos das chamadas 'escolas regulares'.

Isto nos permite refletir em torno da presença e o lugar da EJA como anunciadoras de uma nova estruturação para o encaminhamento da leitura tendo em vista a compreensão do que precisam saber esses jovens e adultos na educação básica e profissional, a fim de fazer valer o direito estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²²: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Primeiramente, afirmamos que os documentos citados privilegiam a leitura a partir da proposta do letramento, principalmente as Diretrizes Curriculares para a EJA, em referência aos longos trechos de autores como Soares (2006) e Tfouni (2006) que abordam o letramento na sua dimensão sócio-cultural, considerando o significado do acesso à leitura e escrita desarticulado da mera aquisição técnica e articulado aos usos praticados em contextos diferenciados da sociedade. Esta postura é reforçada pela forma como o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006a) norteia a organização curricular em torno do princípio de escola vinculada à realidade dos sujeitos. Não é possível desenvolver leitura desvinculada da realidade dos sujeitos, se um texto, quando lido, não oferecer o “salto do leitor” para o seu contexto, isto é para a intencionalidade social que determinou o objetivo e conteúdo, a leitura se tornará insípida, puramente fechada ao mundo da escolarização, tão bem criticada por Freire.

O documento referente à educação profissional na modalidade EJA tem como finalidade discutir os princípios e concepções fundamentais ao programa da educação profissional de nível médio integrada à EJA, de modo a promover o

²² Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

engajamento de todos os envolvidos nesta proposta, a fim de contribuir com um projeto educacional caracterizado pelo resgate da cidadania. Segundo o documento (BRASIL, 2006a, p.26) “os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo no sentido freiriano”. Analisando o exposto, podemos observar a presença da perspectiva interacionista de leitura, defendida por Paulo Freire(1995) ao abordar a importância do contexto social como elemento a ser considerado no processo de leitura, demarcando bem a relação linguagem e sociedade, condicionando a compreensão textual à dinâmica texto e contexto.

Desse modo, priorizam-se os saberes produzidos por esses sujeitos decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar no mundo. Assim, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, nem tão pouco na leitura única produzida pela visão do professor ou do livro didático, há o respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, logo as determinações histórico-sociais dão significação e densidade à leitura.

A proposta do Documento Base (BRASIL, 2006a, p.23) considera a história da leitura do leitor e desse modo se inscreve na perspectiva discursiva, quando trata da determinação histórica nos processos de significação ao afirmar:

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. Assim, a educação (...) deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas.

A partir do exposto, podemos entender que a relação dada do discurso com a exterioridade desses sujeitos inscritos no contexto histórico-ideológico permite admitir que haja múltiplos e variados modos de ler. Considera a leitura em dependência a diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições-sujeito e com diferentes formações discursivas.

Os fundamentos político-pedagógicos norteadores da organização curricular como a valorização dos diferentes saberes no processo educativo e a compreensão

dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem, são elementos importantes que precisam estar contemplados nas áreas do conhecimento do currículo integrado. Daí, entendemos que prática de leitura a ser realizada na educação profissional unificada e integrada a EJA são respaldadas na determinação histórica dos processos semânticos que se inserem no universo da linguagem.

Além destes posicionamentos, torna-se válido levar em consideração a Proposta Curricular da EJA no 2º segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002), uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ²³ (BRASIL, 1996, art.35) define as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica da seguinte maneira:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Deste modo, o documento (BRASIL, 2002) constitui objeto de análise, já que no ensino médio há aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental e que por isso, é interessante conhecer as posições assumidas por este documento.

O documento exposto foi elaborado com o intuito de propiciar aos sistemas de ensino que atendem ao público da EJA, particularmente aos educadores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, servindo como eixo norteador à construção do projeto pedagógico voltado para a promoção da autonomia do jovem e do adulto, através do estímulo às potencialidades desses sujeitos.

Coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), mas considerando as especificidades da educação dos jovens e adultos, a proposta de leitura apresentada na Proposta Curricular da EJA (BRASIL, 2002) enfatiza a necessidade de reduzir a distância entre estudante e a palavra, procurando anular

²³ Esta lei é considerada importante para o processo de expansão da Educação de Jovens e adultos no Brasil como direito público.

experiências traumáticas com processos de aprendizagem da leitura, assim como incentiva os educadores a formar uma visão diferente da palavra, para que esses sujeitos continuem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Isto acentua o fortalecimento da voz de muitos jovens que de alguma forma sofreram perversos processos excludentes.

Ancorado no interacionismo, o documento (BRASIL, 2002, p. 14) afirma que “Ler-lego, em latim significa colher tudo quanto vem escrito. Interpretar é eleger (ex-legere: escolher), ou seja, é selecionar os elementos fundamentais para construir o sentido do texto”. O leitor compreende e interpreta a expressão escrita numa relação dialética, e ainda se utiliza de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

O conceito de língua apresentado por este documento compartilha com a visão nos moldes da interação, conforme Bakhtin (2006, p.127): “na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Então, parte-se do pressuposto de que a língua é um instrumento vivo. O texto é antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Por isto, há um estímulo à promoção do debate, à participação, à exposição das idéias do educando, para se dissolver a falsa crença de que nada sabem e de que o conhecimento legítimo é o saber produzido pela escola. Neste debate, a escola precisa superar os estigmas criados pela sociedade em função dos traços que marcam a fala destes educandos, vencendo o preconceito lingüístico. Falamos do respeito à competência lingüística do jovem e do adulto, pois uma sociedade que se queira democrática considera os modos de falar das diferentes comunidades como elementos da identidade cultural e que condenar uma variedade da língua é condenar os seres humanos que a usa.

Na Proposta Curricular da EJA (2002, p.20), no tocante ao processo ensino-aprendizagem, espera-se que o educando amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, e para tanto propõe como objetivo “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos”. Para tanto, discute atividades pedagógicas que favoreçam uma prática de leitura, permitindo contrapor a interpretação do educando com diferentes opiniões, a fim de evitar experiências de exclusão ao construir leitura

do mundo, autoconhecimento e o conhecimento em si, reafirmando sua identidade pessoal e social.

Atrelado ao objetivo exposto, este documento incentiva a “identificação de referências intertextuais presentes no texto” (ibidem, p. 20). A dimensão da intertextualidade aparece como uma das propriedades constitutivas do texto, resultante da articulação com os conhecimentos veiculados por diferentes materiais anteriormente em circulação. Como diz Antunes (2009, p. 164) “a toda hora, tomamos de empréstimo as vozes que falam pelos provérbios populares, pelos ditos, que andam na boca do povo, pelas expressões que se cristalizaram e que constituem parte do nosso patrimônio cultural”. A intertextualidade decorre enfim, da apropriação dos diferentes discursos estabelecidos nas relações interacionistas com a linguagem.

Ao lado da intertextualidade, também é defendida a necessidade de se fazer percebidos os processos de convencimentos utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor que tem como objetivo a ampliação da noção de leitura para melhor qualificar a participação do cidadão na intervenção do mundo.

Esses objetivos revelam uma preocupação não apenas com as estratégias da leitura, bem típicas do modelo interacionista, mas, sobretudo com a perspectiva discursiva quando propõe a atuação do sujeito pensante, a visão de que o texto não é um produto acabado, bem como a concepção de que as práticas da língua refletem vários discursos, tradução do movimento da humanidade.

Outro objetivo apresentado por esse documento (BRASIL, 2002, p.19) refere-se à forma de “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. É muito importante que no contexto da EJA a escola possa gerar oportunidades para que os educandos possam exercer seus papéis de falantes e ouvintes, elementos tão fortes na interação. Lançar um olhar leitor para que os outros dizem, ressaltar que o indivíduo enquanto ser histórico fala para ser ouvido, escreve para ser lido, o que evidencia aí, o caráter dialógico da linguagem. A presença de um eu e um tu, é muitas vezes suprimida na escola e substituída por um equívoco, como se a escrita fosse o único tipo de interação lingüística.

A oralidade tem sempre um efeito positivo no tocante ao desenvolvimento sobre o conjunto de práticas da linguagem, pois nas diversas situações formais, o falar tem sempre lugar de relevância para a vida cidadã. Atividades como ouvir os outros, esperar a vez de falar, bem como compreender e confrontar as ideias escutadas deve ser preocupação constante quando se pretende estabelecer um trabalho com a oralidade. Negar estas colocações é também negar o que o adulto tem de mais forte, fruto de sua bagagem cultural, transbordante de histórias de vida.

Evidencia-se também a utilização da linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento. Sobre isto, a Proposta Curricular (BRASIL, 2002, p.19) apresenta os seguintes objetivos para o ensino da leitura:

- Sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- Sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- Aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas. (grifo nosso)

No tocante ao primeiro objetivo, percebe-se uma preocupação em mostrar que o leitor, para compreender como se organiza a coerência interna do texto necessita reter as informações contidas nos seus elementos estruturais, concebendo a língua como imposição de uma forma, ou seja, põe em relevância os seus elementos lingüísticos. Gostaríamos de acrescentar que o material lingüístico não é tudo o que determina a coerência e que por isso há uma lacuna neste objetivo. O conceito de coerência é bem mais abstrato, entendemos a coerência como uma espécie de lógica do texto, que dá textualidade, o que faz com que um conjunto de frases seja reconhecido como texto em sua unidade. Esta unidade possui uma natureza completa pela relação dos dois aspectos: de um lado a estrutura lingüística e de outro o extralingüístico. Colabora com esta discussão Antunes (2009, p.92):

As determinações lingüísticas não preenchem a totalidade das regularidades e a coerência não depende única e exclusivamente dos componentes lingüísticos, ou seja, regem a coerência outras

determinações (...) para incluir elementos cognitivos e fatores situacionais.

Então, não é só a arrumação das palavras, o léxico-gramatical, que permite o sentido, mas também os fatores situacionais que estão externamente na cena interativa. Lembremos que num texto há um interlocutor que tem intenções pretendidas e que muitas vezes elas não estão numa palavra, mas num todo significativo, o contexto onde o texto se insere, quem fala, para quem, ou seja, na interação existem sempre as condições dos interlocutores.

Quanto ao segundo objetivo, a leitura é vista como forma de estudo, e para tanto são estabelecidos meios que a instrumentaliza como, por exemplo, fazer resenha, resumo, produzir esquemas, a fim de aprofundar melhor uma ideia. O educador da EJA, no ensino médio, poderá levar o educando a aprofundar seus conhecimentos, seus esquemas cognitivos e ampliar as redes semânticas, acentuando a escola como um lugar de leitura. Cada lugar neste mundo tem seu objetivo, portanto a escola não pode esquecer o seu.

Para que o indivíduo produza conhecimento, ele precisa de um aprendizado que se realiza na relação de compartilhamento dos saberes que se dão por meio da linguagem, concebendo-a como elemento de inserção social, tal como propõe esta proposta (BRASIL, 2002, p. 21):

A língua impõe uma forma. Ao fazê-lo, simultaneamente a mensagem designa um referente ou um objeto; significa uma noção ou conceito lingüístico; manifesta uma intencionalidade, 'um sujeito' que se organiza como um 'eu' que se expressa no discurso e com ele.

Entendemos que nem toda leitura apresenta ideias explícitas, para compreendê-la é preciso considerar o contexto em que foi produzida, isto significa compreender as condições de produção dos discursos, uma vez que são adquiridas por meio das relações uns com os outros, bem como através das experiências de vida e ao expressá-las nos filiamos às redes de sentidos construídos ao longo do tempo.

A capacidade de compreensão das ideias implícitas no texto é conquistada através de um processo de aprendizagem que, para alguns, pode ser lento e gradual. Isso deve ser levado em consideração pelo professor, no momento de

planejar atividades de leitura. Entretanto, não implica dizer que interpretar e fazer inferências são privilégios de alguns, todos somos capazes porque essencialmente a natureza humana está aberta à leitura interpretativa exigente de uma postura reflexiva e que deve ser tomada diante do mundo, da realidade e da existência.

Para Freire (1996) a criticidade significa a capacidade do ser humano de não apenas reagir aos fatos, mas de poder refletir a respeito deles antes da reação. A escola passa então a ser um ambiente adequado ao desenvolvimento da consciência crítica através dos seus processos educativos emancipatórios. Assim, a concepção de alienação diante de práticas instituídas do meramente fazer sem a devida reflexão foge ao princípio de educação profissional da EJA.

3.1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS CONFORME OS PARECERES (BRASIL, 2000a, 1998a, 1999)

Diante dos documentos explanados e tendo em vista os referenciais que também fazem parte desta análise como Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a), Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998a) e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999) tecemos algumas considerações com relação às concepções de leitura exigidas no âmbito profissional.

A publicação do Parecer (BRASIL, 2000a) nos mostra que sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, deve-se pautar pelos princípios da LDB, e no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio e que a elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma dualidade. Entretanto, evidencia a adequação de uma atuação pedagógica às necessidades e especificidades deste público heterogêneo, partindo do princípio da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. Desta a forma, o parecer contempla a visão de leitura interacionista encontrada nos documentos estudados. Este parecer (BRASIL, 2000a, p.84) acrescenta também a questão do letramento, quando reflete a visão preconceituosa de que a ausência da escolarização faz do sujeito um “inculto ou vocacionado apenas para tarefas e funções desqualificadas nos segmentos dos

mercados” e propõe a importância dos sistemas de ensino da EJA se tornarem agência de letramento, valorizando os aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem.

O Parecer (BRASIL, 1998a) aponta para a necessidade de identidade unificadora, vinculando a educação básica com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania. Considera o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meio de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

Isso nos mostra que as condições de produção de leitura são importantes para a criação e recriação do conhecimento, pondo em evidência que não há uma diferença fundamental entre ler e aprender a ler. Quanto mais se lê, mais se aprende. Portanto, os educandos precisam ter a sua disposição materiais escritos variados, ler muitos textos para que tenham oportunidade de conhecer os diversos gêneros que circulam na sociedade e assim desenvolver o protagonismo da leitura.

Na perspectiva de usar o conhecimento das letras em benefício das formas de expressão e comunicação em determinado contexto social, este Parecer (BRASIL, 1998a, p.48) discute uma organização curricular de acordo com o seguinte objetivo: “Trabalhar as linguagens não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como construtoras de significados, conhecimentos e valores”. Esta forma de conceber a linguagem sem exclusividade de expressão, mas como significado, mobilizando os pontos de vistas, contempla a visão de Freire nos debates que ocorriam nos Círculos de Cultura, cuja palavra era ampliada em forma de discurso revelador da realidade. Estes centros prezavam pelos espaços dinâmicos de aprendizagem, promovendo os debates em torno das questões de interesse do próprio grupo. O lugar do professor não era de transmissor, mas sim, de mediador aberto ao diálogo.

O ensino como transmissão de conhecimento não é condição para o desenvolvimento da escola cidadã, porque põe em relevância a informação e relega a formação integral da pessoa humana, como se tudo na escola fosse um acumulado de lições que serão cobradas posteriormente. A formação do cidadão crítico é possível através do incentivo à interação, tanto oral, como escrita, mediada pela reflexão crítica, pela conscientização em torno da linguagem, da observação,

do questionamento, tão relevantes para o desenvolvimento do saber já que ele não é pronto e inalterável. Daí o caráter atual de Freire (1996) nos contextos de Educação de Jovens e Adultos.

As habilidades de leitura e compreensão não são questões para serem trabalhadas apenas com o professor de Língua Portuguesa, de uma forma geral, os educadores se instrumentalizam através da leitura de textos escritos para ensinarem seus conteúdos. Então, as lições de geografia, história, microbiologia de alimentos, matemática são apresentadas em forma de gêneros expositivos, ou através de imagens, gráficos que precisam ser lidos, precisam ser interpretados por meio da mobilização dos diferentes tipos de conhecimentos. Ler não se resume à transmissão, mas, sobretudo, à criação e recriação dos saberes intermediados pela interação, vivenciando a linguagem nas suas diversas possibilidades.

Fica evidente que a proposta interacionista tem como objetivo subsidiar os educadores para que tenham condições de desenvolver seu trabalho em uma perspectiva que veja o aluno como parte integrante do processo de leitura, estimuladora do diálogo e oposta à concepção bancária do ensino²⁴, tão fortemente criticada por Freire (2005). Na educação bancária em lugar de comunicar-se, o educador faz depósitos que os educandos, recebem pacientemente, memorizam e repetem, bloqueando a criatividade, a transformação e o saber.

A proposta de educação em Freire está respaldada no diálogo, só através dele o homem pode construir uma educação crítica, um pensar também verdadeiro, uma sociedade menos excludente e participativa. Segundo Feitosa (2008, p.70) “a dialogicidade, para Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento”. É o diálogo que permite a aproximação do educador com o educando, alargando as formas de conhecer a sua realidade, suas reais necessidades de aprendizagem e assim permitir o encontro com o conhecimento.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999, p.48), as competências requeridas pela educação profissional considerada a natureza do trabalho, são:

²⁴ A concepção bancária é uma expressão utilizada por Freire (2005) para designar uma abordagem pedagógica pela qual o educador é o transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. A analogia com o termo ‘bancária’ se dá pela aproximação com a idéia de depositar e transferir, já que na ausência de discussão e reflexão dos conhecimentos, o educando se torna o depositário dos saberes transmitidos.

- I- Competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II- Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- II- Competências profissionais específicas de cada qualificação e habilitação.

Assim, há uma concepção de leitura implícita quando apresenta o aprofundamento das competências básicas no ensino fundamental e médio. A pesquisa nos conduziu a esta conclusão: na Proposta Curricular da EJA (BRASIL, 2002), a concepção de leitura predominante é a interacionista, respaldada também na perspectiva discursiva e, desta forma, esta concepção é exigida na educação profissional, como fonte de subsídio para o desenvolvimento das competências laborais, entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente das atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O enfoque interacionista da leitura articulado ao mundo produtivo do trabalho incentiva as situações de aprendizagem, preparando o educando para uma relação de valor com o próprio trabalho e dos outros, com vistas à negação de tudo aquilo que destrói a vida, como por exemplo, a exploração de mão-de-obra ou até mesmo a degradação do meio ambiente.

Através disto, é possível construir uma educação profissional que supera os preconceitos próprios da sociedade contra o trabalho manual como forma inferior, fomentando a criatividade, a participação, o reconhecimento como seres produtivos, numa tentativa de vislumbrar o trabalho como princípio educativo não que aliena, mas que é exercício de cidadania.

Percebemos que os documentos mencionados discordam da visão estruturalista de leitura. O ato de ler não pode ser considerado um ato mecânico, mas, sobretudo um processo criativo de descobertas e de ampliação de horizontes. Nesse sentido, as concepções hegemônicas apresentadas por estes documentos nacionais trazem uma orientação para que os educadores tenham condições de desenvolver um trabalho de leitura considerando a historicidade dos sujeitos, os conhecimentos prévios, suas habilidades de integração com o texto, e assim contribuir com o desenvolvimento do leitor protagonista que se debruça de forma crítica e inteligente diante do observado.

Não podemos deixar de mencionar que está posto um desafio, uma vez que na prática de sala de aula, a leitura mecânica guiada pelo livro didático e pela visão predominante da leitura do professor é freqüente. Para Orlandi, (2008, p.39). “(...) a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, que coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez”. Entendemos que há um conhecimento recusado na escola, pois não existe grau dez em leitura, uma vez que o indivíduo não pára de aprender, assim como não existe grau zero, estamos integrados ao mundo e de alguma forma são instaurados processos de aprendizagem.

Podemos afirmar, a partir desta análise bibliográfica dos documentos norteadores da EJA, que a proposta da leitura interacionista apoiada também na perspectiva discursiva constituem as concepções que mais se aproximam das reais necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos, dados aos aspectos sócio-históricos e ideológicos que contemplam a interação na linguagem, a fim de envolver leitor e texto.

Para Orlandi (1996) a leitura é o momento crítico da constituição do texto, em que os interlocutores (autor e leitor), identificando-se como tais, desencadeiam o processo da significação. Assim, no processo de construção do sentido do texto, o significado não está apenas no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade, porque há uma relação direta entre ler e as experiências trazidas por este leitor.

No contexto da EJA, as concepções interacionista e discursiva de leitura tornam-se um direito a ser conquistado, no sentido de resgatar o jovem, o homem, o cidadão e o trabalhador da alienação de seu ser, de seu exercício de cidadania e de sua dignidade. Estas abordagens de leitura nos fazem remeter também a questão das condições de sua produção no ambiente escolar tanto por parte dos educadores quanto dos educandos.

O gosto pela leitura não é dom, da mesma maneira que o gosto por outras coisas neste mundo. Tudo parte do estímulo, do exercitado e experimentado. Alguns estudos encomendados pela Unesco²⁵ permitiram identificar os fatores determinantes para o estabelecimento da realização da leitura. Entre eles se

²⁵ Segundo BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7 ed. São Paulo: Ática/, 2002. (Estudo encomendado pela Unesco)

destacam: a relação com a família, com a escola produtora deste hábito, o acesso ao livro e o valor simbólico que a população lhe atribui. Estes fatores estão interrelacionados, de modo que, um compromete o outro, ou seja, a promoção do letramento envolve a própria sociedade através de uma política de valorização ao fomento à leitura.

Proporcionar ao educando o contato com a leitura, direcionando medidas pedagógicas para aprimorar a sua prática, é um primeiro passo para a sua democratização na EJA. Incluir a escola implica prioritariamente o professor como mediador, que apresenta os livros, que expõe o que lê e comenta, enfim que está em contato com os textos, para que os educandos possam se reconhecer nestas leituras, construir outras a partir do acervo, confrontar as posições dos sujeitos aí assinaladas, identificando as articulações que os enunciados destes livros estabelecem com a história e a memória dos tempos de agora ou em outros.

CAPÍTULO IV

4. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO LEITOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NA MODALIDADE EJA

Iniciamos este tópico, discutindo o conceito de competência adotado neste trabalho, tendo em vista que hoje, a abordagem de ensino está respaldada no paradigma educar por competências e habilidades, em seguida apresentamos alguns aspectos a serem desenvolvidos na competência leitora dos sujeitos da EJA, destacando as estratégias de leitura, as inferências e as diversas situações leitoras a serem consideradas no âmbito da educação que integra conhecimentos básicos e técnicos.

4.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO

A demarcação do sentido dos termos, competências e habilidades, se faz necessária, pois de acordo com Moretto (2000, p.6) “a falta de clareza e compreensão dos conceitos levou ao aparecimento da seguinte situação: o que, há alguns anos, era chamado de objetivo geral transformou-se em competência e o que era chamado objetivo específico transformou-se em habilidade”. A confusão em torno disto é resultante da falta de elucidação dos educadores diante dos documentos oficiais que exigem a explicitação das competências e das habilidades necessárias ao educando, mas que não explicitam de onde parte o termo competência, tão em moda no discurso pedagógico, nem tão pouco esclarecem sua relação semântica.

O conceito de competência adotado neste estudo, apoia-se nos estudos de Freire (2000) ao apresentar uma forma de educação problematizadora que rompe com os esquemas típicos da educação bancária por estimular a consciência crítica, sustentáculo da prática da liberdade e autonomia do ser diante das situações complexas apresentadas no contexto do qual está inserido.

Conforme Freire (2000, p.35) “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um ato permanente de exposição da realidade (...) procura a imersão das consciências da qual resulta a inserção crítica da realidade”. A consciência crítica caracteriza-se por um anseio na análise dos problemas, pela

percepção da realidade sempre de forma curiosa, geradora do conhecimento e da transformação da realidade. Atentando-se para isso, estamos nos preocupando com o desenvolvimento de competências básicas dos sujeitos, para mobilizar recursos, visando abordar e resolver situações complexas. Esta competência equivale à capacidade para enfrentar com maior êxito os diversos problemas, ou situações da vida, acionando os saberes já aprendidos e a postura crítica.

Enfatizamos ainda, nessa abordagem a importância do paradigma de uma educação para o desenvolvimento de competências e não para o alcance de competências. Por isso, partimos do conceito de que competência não se alcança, desenvolve-se, pois a palavra alcançar pressupõe certo grau de conquista máxima, e em educação as conquistas se dão por etapas, de modo que a aprendizagem é por toda a vida.

Para Freire (1983, p. 28) “(...) a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando”. Por isto, as pessoas estão sempre se superando, o que supostamente poderíamos considerar uma conquista de uma competência em determinada tarefa hoje, provavelmente não será amanhã, pois a dinâmica do mundo não permite a estabilidade. O que é grau máximo poderá ser ultrapassado se não houver o desenvolvimento contínuo do aprender. Também, não podemos esquecer que as pessoas de alguma forma já sabem de alguma, já desenvolveram alguma competência, e a função da escola consiste em ampliá-las.

Quanto às situações complexas, podemos entendê-las como uma situação problema que requer a sua resolução, a partir da modalidade de recursos representada pelo domínio de saberes (conceitos, habilidades cognitivas e linguagens) que levem ao sucesso da solução. Para Antunes (2009, 191) “esses saberes não constituem apenas um conhecimento estabilizado, pronto, estocado na memória”. São na verdade saberes aprendidos, mas pela própria dinâmica do enfrentamento são renovados, em processo constante. Até porque não é uma competência técnica, mecânica e reprodutivista de que estamos falando. Falamos de uma educação desinibidora que não se apropria da mera repetição e sim da autenticidade, do estímulo à criação conforme afirma Freire (1983, p. 32) “A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva”.

Diante do que foi exposto, entendemos como pertinente o seguinte questionamento: É possível distinguir competência de habilidade? Parece-nos bastante acadêmico esta necessidade de discutir certos conceitos e definir a linha que está a seguir. Entretanto, temos consciência de que esta diferença depende do recorte dado. Comumente a habilidade está associada à capacidade para realizar alguma atividade específica, ou seja, quando se é apresentada uma situação problema a resolução é uma competência e supõe o domínio de certas habilidades. Para Macedo (2009, p.58) “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Isto nos mostra a relatividade destes conceitos, o que pode em alguma situação ser considerado habilidade, em outra se configura como competência, ou seja, não são conceitos excludentes, a habilidade também é uma competência, dependendo da complexidade do que é exigido na resolução do problema. Por se tratar de relativismo, preferimos fazer algumas observações em torno, neste trabalho, considerando a perspectiva do ampliar competências.

Freire (1996, p. 27) apresenta como competência fundamental em educação o desenvolvimento da capacidade do ser humano de refletir a respeito dos fatos quando afirma “(...) quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica”. Moretto (2009) ratifica este posicionamento quando apresenta as competências fundamentais para a resolução dos problemas baseadas em: interpretar, planejar, executar e criticar. Isto implica dizer, que para abordar a situação problema faz-se necessário compreendê-la diagnosticando os elementos relevantes. Uma vez compreendida, é importante resolvê-la através da execução do planejamento anteriormente elaborado, para em seguida criticar ou julgar a pertinência dos recursos mobilizados.

Definidos estes conceitos, passaremos a refletir sobre que competências são necessárias ao leitor inserido na educação profissional integrada a EJA. Este objeto de estudo parte da compreensão de que a leitura é um processo dinâmico e está mediada pelas relações interacionistas entre leitor/texto/contexto, portanto, são esses os elementos determinantes para a construção do sentido.

4.1.1 DESENVOLVENDO O LEITOR COMPETENTE

A ênfase que tem sido dada ao trabalho com a leitura é de promover atividades de ensino voltadas para as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos contempladores da dinâmica dos usos da língua nas práticas sociais. Tais práticas não estão restritas à palavra escrita, nem tão pouco às produções textuais que prestigiam certos padrões sócio-culturais, mas, sobretudo precisam estar abertas ao letramento múltiplo, como bem expressa o documento (BRASIL, 2006b, p.29).

Isto significa dizer que uma escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvem uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa, ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania

A formação da leitura e a responsabilidade por uma superação não são obviamente restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa. Outras disciplinas que integram o currículo estão nesta tarefa, levar o educando ao aprendizado da leitura, já que é utilizada como instrumento para a aquisição de conhecimentos. Desta forma, consideramos a leitura uma ferramenta transdisciplinar, perpassando diferentes áreas do conhecimento a fim de garantir a formação do indivíduo e inseri-lo na vida social e profissional.

Nos cursos básicos, uma das principais metas é aprender a ler, posteriormente o destaque dado pela escola é ler para aprender. Por isto, costuma-se relacionar a eficiência da leitura ao êxito escolar, uma vez que o leitor habilitado tem probabilidade de aprender de maneira satisfatória os conhecimentos, em detrimento ao leitor deficiente, caracterizado como aquele que não consegue compreender tampouco atribuir sentido ao texto. Nesta discussão, entendemos que a qualidade da leitura está na capacidade que o leitor tem em desenvolver diversas velocidades para ler, pois seu objetivo é entender. Ora, se diante de um determinado gênero opta-se por uma leitura mais lenta, isto não implica dizer que ele seja um

leitor incompetente, isto se deve ao fato de que este leitor tem propósitos bem definidos, utilizando-se às vezes de regressões na leitura porque seu objetivo é pensar melhor este texto, compreendendo e atribuindo sentido. Portanto o leitor competente tem diferentes velocidades diante de um texto, se necessário ler com mais rapidez o faz. O importante é que ajusta a velocidade da leitura ao assunto, conforme o grau de densidade do texto.

Durante o ato de ler é indispensável que o leitor assuma o papel de sujeito deste ato, distanciando-se da passividade, pois se o leitor comporta-se domesticadamente, procurando apenas memorizar informações do autor, como se fosse uma vasilha que deve ser preenchida pelas ideias do texto, inviabiliza-se um processo educativo mais amplo e libertador.

Diante de um livro o leitor não deve renunciar a sua atitude crítica em face dele, reinventando, reescrevendo, tarefa do sujeito e não do objeto. Por isto, Freire (2007, p.11) coloca “ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo conjunto temático (...)”. Por isto o texto nem sempre é uma autoridade que determina sempre as regras, o leitor com seu olhar crítico podem construir uma nova direção diante das ideias expostas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2000b, p, 29) no tocante à leitura são estabelecidas competências, sem as quais o educando teria dificuldades para prosseguir nos estudos e participar ativamente na vida social.

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias escolhidas).
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.

Todas estas competências se baseiam numa concepção de linguagem como produtora de sentido, pressupondo a formação crítica, o respeito às diferentes manifestações de linguagens e suas representações sociais, numa perspectiva interacionista, a fim de ampliar o reconhecimento do outro e de si próprio. O

fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e lêem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados.

Sendo a leitura um meio necessário à aprendizagem não podemos considerá-la atividade passiva, mas sim, encontro de interação na construção do significado, resultante de um conjunto de relações entre cultura, conhecimento prévio, controle linguístico, atitudes e esquemas conceituais. Desta forma, a prática pedagógica que prima pela construção do leitor competente se distancia da tradição de leitura como sinônimo de decodificação. Sobre isto afirma Martins (2006, p. 23)

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler resume-se à decoreba de signos lingüísticos por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes.

As dificuldades com a leitura não estão somente na aquisição do verdadeiro sentido do ato de ler, mas no modo como a cultura ligada ao mundo sócio-econômico-político, tem sido retratada pela escola e conseqüentemente interferindo no devido papel da leitura.

4.1.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O aprendizado da leitura requer, na prática, estratégias de leitura que ajudem os educandos a construir os sentidos do texto de forma autônoma. Para desenvolver este ato de forma competente é preciso entender que os objetivos diante do texto são variados e dependendo deles é que o processo da leitura se efetiva.

Segundo Isabel Solé (1998) as estratégias de leitura consistem no uso consciente das habilidades tais como reconhecer padrões retóricos, identificar recursos coesivos, com vistas a alcançar determinados objetivos da leitura, conforme as características do gênero envolvido.

Estas estratégias reforçam a ideia de que no processo de leitura faz-se necessário ter objetivos claros, para melhor controlá-la. Sobre isto afirma Kleiman (1993, p.49-50) “Quando falamos em estratégias de leitura, estamos falando de

operações regulares para abordar o texto (...) classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas”.

Sendo as estratégias um recurso para construir significado enquanto se lê, não podemos entendê-las como técnicas precisas ou receitas infalíveis, é importante encará-las como procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, para mobilizar os saberes a serem constituídos na competência leitora.

As estratégias metacognitivas da leitura referem-se à capacidade de autoavaliar constantemente a própria compreensão, permitindo que o leitor reflita sobre sua atuação, planeje, estabeleça objetivos e formule hipóteses relevantes para a compreensão. Já as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas inconscientemente ou automaticamente pelo leitor, através do processo de ativar os conhecimentos prévios sem que sejam percebidos. Acrescenta ainda que as conexões cognitivas da leitura estão relacionadas à quantidade de conhecimento textual do leitor: quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois o conhecimento de gêneros textuais permite que o leitor faça maiores predições.

Para Maingueneau (2008) a nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência requer uma competência lingüística e uma competência enciclopédica. Essas são as instâncias envolvidas na produção de interpretação dos enunciados: domínio da língua, conhecimento do mundo. O domínio da língua refere-se aos fatores lingüísticos e segundo Allende e Condemarin (1987) a compreensão de um texto depende deles, em parte, pois outros fatores também são acrescentados como os físicos (letras, cor, textura do papel) e os fatores de conteúdo (textos abstratos, complexos, que não correspondem à idade do leitor, bem como pertinência de temas conforme o interesse do leitor). O manejo destes fatores permite construir a legibilidade do texto.

Nesta busca pelo significado, usamos todas as pistas que o texto oferece para fazermos hipóteses sobre o que lemos a todo instante, sem muitas vezes darmos conta. O leitor competente testa e confirma as hipóteses, ou muitas vezes rejeita-as, podendo fazer regressões ou pensar sobre o que está ocorrendo a fim de decidir com mais segurança a compreensão das idéias. Isto se confirma nas palavras de Solé (1998, p. 27) “a leitura pode ser considerada um processo

constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação”.

Quando o processo de previsões não se realiza, a leitura é muito ineficaz, porque não é possível compreender sem que o leitor formule conceitos, informações prévias por meio de um jogo de raciocínio seguindo a lógica do texto, para em seguida confirmá-los. Tudo isso é que torna sólida a interpretação progressiva do texto, permitindo a determinação das suas ideias principais, em consonância com os objetivos da leitura e a relação com o conhecimento do leitor. Brow, Campione e Day (1981) apud Solé (1998) afirmam que no decorrer da leitura essas idéias principais são despertadas através de diferentes critérios de leitura tais como: a supressão que consiste em omitir conteúdos do texto, devido ao que queira alcançar; substituição ou inclusão de fatos e conceitos supra-ordenados e seleção da frase-tema que é a parte significativa da leitura.

O leitor utiliza diversos critérios para integrar o que está lendo aos esquemas do conhecimento que é aquele que temos guardado na memória de longo prazo sobre assuntos e eventos típicos de nossa cultura. Esses critérios de leitura estão relacionados aos propósitos da leitura como também estão agregados aos valores adquiridos nas relações sociais, permitindo dizer quando uma idéia acerca da leitura é importante ou não. Acreditamos na importância do uso dos esquemas para a compreensão de um texto, já que a construção do sentido deixa de estar apoiada exclusivamente no processo de decodificação lingüística para ser integrada ao conhecimento prévio do leitor.

Ao se falar em hipótese, confirmação e integração, não podemos deixar de mencionar que isto não é tudo, também implica o estabelecimento de propósitos e a seleção da modalidade de ler. A autora comenta que os objetivos da leitura deveriam ser trabalhados na escola, a fim de construir leitores competentes, habilitados a fazerem uso consciente das estratégias para a resolução da situação-problema em diferentes momentos, sabendo relacioná-las aos propósitos a serem alcançados. A seguir, apresentamos essas estratégias conforme visão de Solé (1998).

Uma das competências apresentadas consiste em ler para obter uma informação quando se refere às situações em que pretendemos localizar algum dado que nos interessa. É quando queremos localizar alguma coisa e desprezamos

outras. Este tipo de leitura é muito seletiva à medida que deixamos de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar aquela ao qual consideramos necessária. O leitor corre os olhos rapidamente sobre o texto para obter a informação desejada. Como exemplos para esse tipo de estratégia, evidenciamos as consultas em listas, leitura de catálogos, dicionários e bulas, etc. Daí questionamos, o desprezo por algum aspecto da leitura, vai me tornar um leitor incompetente? Acreditamos que a leitura se realiza conforme os objetivos que temos a alcançar. Se diante de um texto buscamos as informações que interessam, implica dizer que estamos desenvolvendo habilidades para promover a compreensão nesta situação de leitura, já que a forma de conduzir a leitura é flexível e varia conforme o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborada previamente pelo leitor.

Outro propósito se refere à leitura para obter uma informação de caráter geral que pode ser entendida quando queremos saber de que trata o texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo. É uma leitura muito produtiva, pois ajuda a desenvolver o senso crítico na medida em que o leitor, segundo seus próprios interesses e propósitos, formula uma impressão do texto e decide se adere às ideias ou se opõe. É tipo de leitura muito usado nos ambientes escolares, nas situações em que os trabalhos são apresentados por assuntos, e para tanto o aluno vai selecionando qual a leitura que será feita em profundidade.

Ler para aprender consiste, de forma explícita, em ampliar os conhecimentos, estabelecendo metas para a realização de uma leitura eficaz e controlada que resulte em aprendizagem de conceitos, teorias, condição importante até mesmo para o exercício das competências, pois eles não são excluídos. É aprendendo que podemos mobilizar nossos saberes para as resoluções complexas que nos são postas. Revisar um texto escrito próprio torna-se útil através da leitura, permitindo aos educandos a capacidade de auto-revisão.

Ler por prazer, geralmente associada à literatura. Aqui se incluem competências para entrar nos mistérios, no mundo da fruição, das palavras reinventadas, plussignificativas, fomentar a catarse das emoções, rir de poemas, enfim apreciar a arte da palavra.

Outro aspecto diz respeito ao tipo de leitura que serve para comunicar um texto a um auditório, mobilizando recursos para que as pessoas possam enfrentar as atividades de comunicações orais, tais como uma apresentação de um seminário, de

um poema, um sermão, um discurso, um debate. Nesta discussão, entra também uma reflexão em torno da competência para se praticar a leitura em voz alta. Comumente a escola exige que os educandos leiam com correção, entonação, respeitando as normas de pontuação, entretanto é preciso entender que esses elementos são periféricos, o essencial é ler para compreender e que estas atividades quando desarticuladas de um ambiente impróprio para oralização, passam a ser mecânicas e descontextualizadas.

Por último, ler para verificar o que compreendeu consiste na checagem das significações construídas diante do texto, fala-se, então, em estratégia para depois da leitura, a fim de avaliar se houve ou não compreensão.

Todas essas estratégias ajudam os educandos a elucidarem a forma de conduzir a própria leitura, fazendo-os entender que os leitores usam modalidades diversas em função do objetivo a que se propuseram diante do texto seja verbal ou não. Através destas estratégias de leitura, afirmamos ser inadequada a forma de conduzir a leitura sempre de uma mesma maneira, linearmente, palavra por palavra, desde a primeira até a última porque uma das condições necessárias para que a experiência de ler seja significativa é que a leitura satisfaça a um propósito. De modo geral, é significativo para o leitor aquilo que está relacionado com a sua vida, instigado pela curiosidade e que responda aos problemas dos quais estão envolvidos.

Partindo disto, podemos fazer uma reflexão em torno de uma prática comum na escola, que é ler para depois responder ao questionário sobre o texto. Verificamos que nas situações habituais de leitura, muitas vezes os leitores somente experimentam o sentido do texto, sem, no entanto responder sistematicamente a uma série de questões. Ao fazer isto, a escola opta por uma abordagem tecnicista de leitura, sem o estabelecimento de propósitos adequados, esquecendo-se então, de que dependendo do propósito com que lemos, utilizamos diversos estilos de leitura adotados em dependência daquilo que se vai ler e das intenções a serem conquistadas, como por exemplo, se queremos localizar um verbete em dicionário realizamos um tipo de leitura mais seletiva em relação a um tipo de leitura mais intensiva quando queremos retirar todas as informações de um texto, envolvendo a compreensão mais detalhada.

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000b) têm incentivado os educadores a formar leitores proficientes, capacitando-os a compreender os textos e, sobretudo estabelecendo a importância de considerar os diversos estilos de leitura para os diversos gêneros textuais. Assim, a Proposta Curricular da EJA (BRASIL, 2002, p.41) estabelece algumas diretrizes para o sucesso dos alunos como leitores, tais como:

- Estimular os alunos a realizar uma rápida observação do texto, lendo o título subtítulo, observando fotos, imagens ou gráficos.
- Durante a leitura é importante levá-los a checar hipóteses que formularam a respeito do texto.
- Em geral quem sabe ler, tem um objetivo para ler (...).
- (...) o leitor constrói imagens mentais, constrói sínteses mentais para produzir a compreensão global do texto.
- Estimular os alunos a produzir paráfrase do texto (...)

Todas essas diretrizes se relacionam com as competências mencionadas, indicando um diálogo entre os documentos e os teóricos expostos anteriormente.

A partir disto, é possível contribuir com a formação leitora dos educandos, ajudando-os a construir a leitura crítica e sagaz, captada pelo viés interacionista, articulando as estratégias à capacidade de enfrentar as diversas situações-problema que envolvem a leitura.

4.1.3 AS INFERÊNCIAS

Na produção de sentido do texto, fazer inferências é uma competência importante na busca pelo desenvolvimento da competência leitora. Sabemos que a compreensão não é apenas orientada pelas pistas textuais explícitas, há no texto marcas intencionais a serem reveladas e que precisam ser distinguidas pelo leitor.

Para Marcuschi (1989) as inferências são processos cognitivos que permitem fazer com que o leitor desvenda as informações textuais, principalmente as intenções subjacentes.

Sendo a leitura um processo criativo e ativo faz-se necessário um trabalho pedagógico voltado para o preparo da apreensão do sentido possível do texto, a fim de reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o intuito de

conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento.

Todos são capazes de realizar inferências, entretanto, esta capacidade pode está relacionada ao grau de conhecimento do mundo aos fatos como memória, atenção e o uso de estratégias cognitivas.

Marcuschi (1989) propõe uma classificação para as inferências de acordo com os diferentes níveis de compreensão textual, enfatizando sempre a relação entre sujeito/texto/contexto. As inferências de base textual podem ser lógicas em caráter dedutivo, indutivo ou condicionais. Como estão baseados no texto, os aspectos sintáticos e semânticos são essenciais para identificação do referencial, associações, generalizações e co-referenciais.

As inferências de base contextual possuem valores pragmáticos e estão baseadas na identificação das intenções, nos aspectos conversacionais e avaliativos; são práticas por estarem respaldadas na experiência e cognitivas por serem resultantes de esquemas mentais, analogias e composição. Por fim, existem também as inferências sem base textual, caracterizadas pelos falseamentos e extrapolações infundadas. Esta última contempla os enganos e atropelos do leitor que se guia apenas pelo conhecimento do mundo, sem fazer relação com as marcas deixadas pelo texto.

A proposta do autor anteriormente mencionado está baseada na perspectiva sócio-interacionista de leitura, abordando a importância dos conhecimentos gerais de mundo, as memórias de experiências pessoais e socioculturais vividas por cada leitor, e quanto maior for esta interação, maior será a possibilidade de fazer inferências. No tocante à Proposta da EJA (BRASIL, 2002, p.20), percebemos a valorização da inferência, ao apresentá-la como um dos passos para se desenvolver a capacidade de analisar criticamente os diferentes discursos:

Mas ao longo desse trabalho de construção de sentido, o sujeito não se mantém imparcial: analisa e avalia as proposições sustentadas no texto, infere as posições do autor a partir das idéias que derivam da seleção de palavras empregadas, da inserção de outros textos, etc. Depara-se, então com uma visão de mundo que pode coincidir ou não com a sua.

O ensino de leitura que segue essa orientação passa a estabelecer relações significativas com o aprender, ao levar em consideração a participação do educando como sujeito possuidor de uma história individual dentro de um contexto coletivo.

4.1.4 AS DIVERSAS SITUAÇÕES DE LEITURA: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA LEITORA.

Segundo Charmeux (1994) há mais de uma conduta de leitura, e a construção do sentido não se faz do mesmo jeito. De fato, os objetos portadores de texto são diferentes não apenas no formato, seu peso, sua consistência, mas também e, sobretudo por sua função e seu funcionamento.

Por essa razão, pretendemos refletir nesta seção a importância de se distinguir as condutas de leitura de acordo com os gêneros textuais que se apresentam, uma vez que a forma de ler depende do gênero em evidência. Com base no conceito de competência adotado nesta pesquisa, precisamos entender que para cada situação problema de leitura, o leitor precisa lançar mão de diferentes saberes para conduzir o seu texto. Com esse discernimento, é possível entender melhor como é a leitura na educação profissional integrada à EJA.

A diversificação das condutas de leitura permite-nos afirmar que não é possível desenvolver uma competência leitora sem que haja a capacidade de adaptação das próprias condutas aos objetos portadores de texto. Isto está posto em Charmeux (1994, p.78):

A função social dos objetos portadores de texto se traduz pelo que chamamos de 'códigos', isto é, por hábitos de apresentação, de formato, de paginação (...) e que definem tantas formas diferentes de leitura: leitura por linhas organizadas em páginas, para o jornal; por parágrafos(verbetes), para o dicionário; por vinhetas aparentemente separadas para a história em quadrinhos (mas,de fato, reunidas por efeitos de montagem que, para serem captados, exigem um trabalho de raciocínio por inferência).

As situações de leitura se relacionam aos tipos e gêneros textuais. usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relação lógica. Geralmente, os tipos de textos são

limitados às categorias narração, argumentação, descrição e injunção. Já os gêneros são inúmeros, pois se referem “às realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (idem, p.23), ou seja, os gêneros são todos os textos materializados que encontramos em nossa vida sejam orais e escritos como, por exemplo, telefonema, bula de remédio, edital de concurso e assim por diante. Segundo Bazerman (2006, p. 10), os gêneros podem nos “falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia”, ou seja, os gêneros nos ajudam a compreender os aspectos da vida e a sermos pessoas competentes.

A partir destas distinções podemos dizer que os tipos e gêneros textuais permitem gerar diversas situações de leitura que poderiam ser investidas de acordo com um projeto possível: ler para distrair, ler para aprender, ler para agir, responder. Por isto, Halliday (1975) apud Allende e Condemarin apresenta três funções mais importantes da linguagem: apelativa, expressiva e representativa. Estas funções adquirem na leitura modalidades próprias e a partir delas entendemos a importância da leitura para a vida pessoal e social, como também na vida escolar, conforme se vê (idem, p. 19-22):

A função apelativa é a função que prevalece nas expressões lingüísticas que utilizam o modo imperativo e nas diversas maneiras de dar ordens ou indicações.

Função expressiva - os textos podem ser considerados como sintomas das emoções.

Função representativa - é a função mais importante da leitura para a transmissão do patrimônio cultural e está presente nos tratados, livros, (...)

Como as funções que norteiam a leitura são diferentes, as formas de conduzi-las imprimem uma adequação às essas diferenças, estabelecendo alguns critérios de escolhas. Charmeux (1994) nos mostra que os textos resultam do cruzamento de duas séries de escolhas: Existem de um lado leituras orientadas para um projeto interior, pessoal, e de outro lado leituras orientadas para o exterior, que são àquelas voltadas para um projeto social, escolar. Estes dois blocos revelam competências distintas de leitura: de um lado exige-se um imaginário de evasão e prazer e de outro se exige um rigor científico, pensamento mais concentrado.

A partir disto podemos fazer uma reflexão em torno de um fato comum na escola: ouvimos de muitos educadores a expressão “os alunos não querem ler, ou

os alunos não sabem ler”. O julgamento catastrófico precisa ser relativizado, nem sempre um educando indisposto a ler os clássicos da literatura é um leitor incompetente. Cabe então ao professor propor atividades destinadas a desenvolver as competências que provisoriamente lhe faltam. Um julgamento em torno do saber ler ou não saber ler será confiável quando forem explorados todos os comportamentos do educando em diversas situações de leitura.

A Proposta Curricular da EJA (BRASIL, 2002, p.42) compartilha com as diversas formas de ler conforme as diversas situações de leitura quando afirma: “não se lê um dicionário da primeira página como se lê um romance, (...) já um texto que precisa ser estudado, e que às vezes envolve conceitos complexos, exige outros procedimentos”.

Diante das diversas situações de leitura, é pertinente transcrever os conteúdos conceituais e procedimentais referentes à prática de leitura de textos, exigidos na construção do leitor competente.

Os documentos oficiais que respaldam a EJA abordam as competências de acordo com as correntes teóricas em voga, priorizam o ensino com foco no desenvolvimento dos processos gerais de raciocínio em detrimento da memorização de conteúdos. Esta abordagem dialoga com o pensamento de Freire (1995) ao afirmar que a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. É importante uma verdadeira leitura resultado do adentramento do texto, da crítica, de cuja compreensão torna-o sujeito que se reconstrói cotidianamente. Na verdade, tudo isso aponta um direcionamento para um ensino de competência a fim de que aluno enfrente o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Os PCNs (BRASIL, 1998b, p.19) insistem na função social do ensino quando esclarece:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social, cultural, atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Através da linguagem são expressas ideias, pensamentos e intenções, bem como se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se

influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações. Para Travaglia (1996, 23), “os usuários da língua ou os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com as formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Assim, o diálogo em sentido amplo é o que caracteriza a linguagem. Através dela são construídos os sentidos das coisas do mundo, e que, portanto precisamos ampliar os saberes para haver um melhor relacionamento com o mundo.

Por isto, dominar os discursos nas diferentes situações comunicativas a fim de compreender a lógica de organização da própria sociedade tornou-se uma necessidade, um imperativo para o ensino que prima por uma educação pelo trabalho articulada com o desenvolvimento crítico do homem.

CAPÍTULO V

5. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA DO IFPB/CAMPUS SOUSA.

Analizamos, neste capítulo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ²⁶ do IFPB, a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agroindústria nos moldes da Educação Profissional Integrada na modalidade EJA (PROEJA), bem como dados coletados no questionário com seis educadores, pertencentes ao quadro docente incluso no eixo tecnológico do curso Técnico de Agroindústria do IFPB/CAMPUS SOUSA, a fim de compreender de que forma a instituição dialoga com as concepções hegemônicas nos documentos oficiais que tratam a questão da leitura na EJA.

Nos capítulos anteriores foram identificadas as abordagens de leitura existentes nos documentos oficiais e a relação com alguns pesquisadores da área, para que viabilizasse esta análise. Nesse sentido, o objetivo é pesquisar as linhas de ações desenvolvidas pelo IFPB no que se refere à proposta pedagógica atualmente vigente e suas implicações no ensino de leitura no PROEJA.

5.1. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFPB

Tendo como objetivo orientar ações educacionais, o PPI do IFPB é um documento que apresenta diretrizes, princípios e políticas norteadoras das práticas acadêmicas da instituição como um todo, incluindo os campi dos quais integram esta unidade educacional, assim como afirma (IFPB, 2009, p.1)

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI é um documento orientador da ação institucional onde se registram os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, dos valores definidos e das concepções teóricas escolhidas.

Elaborado por uma equipe composta por educadores e pedagogos, este documento contém 54 páginas na qual deixa explícita uma concepção de educação como prática sócio-política, promotora da formação de pessoas tecnicamente

²⁶ A partir deste parágrafo, o Projeto Pedagógico Institucional será sempre anunciado através da sigla PPI.

competentes, mais humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Neste âmbito, o documento aborda a educação tecnológica com ênfase na interação entre a educação geral e a tecnologia, contextualizando os indivíduos no processo, nas tendências e limites da realidade produtiva e social, bem como afirma (IFPB, 2009, p.3):

Nesse sentido, faz-se necessário desmistificar o difuso conceito de educação tecnológica associada à dicotomia entre a formação geral e a profissionalizante, desenvolvida numa visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação, para que ultrapasse a preparação para o trabalho ou apenas para o desenvolvimento tecnológico.

Aborda, portanto, uma categoria importante que permeou discussões em torno da educação profissional: a necessidade de integrar conhecimentos técnicos com conhecimentos gerais no processo de formação do educando. Além disto, apresenta uma proposta de educação tecnológica alimentada pelos aspectos tecnológico-produtivos, interação humana direta, ou intermediada por dispositivos ou sistemas de comunicação (interação homem-máquina) e sociocultural – sociedade, indivíduo crítico e reflexivo, cultura e meio ambiente.

A perspectiva é de formação do cidadão trabalhador capaz de pensar, saber, saber fazer e saber ser nas várias dimensões frente ao desenvolvimento tecnológico e suas repercussões sociais. Desta forma, distancia-se da formação tecnológica meramente tecnicista, através da prática constante do pensar-refletir-agir, exigência de um mundo marcado por progressivas transformações.

Este documento se respalda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, como também em diversos pareceres tais como CNE/CEB nº 16/99²⁷ Parecer CN/CP Nº 29/2002²⁸, Parecer CNE/CEB 39/2004²⁹, com o intuito de estabelecer Princípios Filosóficos e Teóricos da Educação Profissional e Tecnológica para o IFPB. Como se vê, não há referência aos documentos oficiais que respaldam o PROEJA.

Estabelece metas e princípios que contemplam a Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico, destacando também as políticas de Educação a

²⁷ Trata das diretrizes curriculares para a educação profissional.

²⁸ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnológico.

²⁹ Rege a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Distancia (EAD) e Políticas de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais.

Em nenhum momento o documento cita o PROEJA na tentativa de responder a questões fundamentais da Educação dos jovens e adultos no que concerne a especificidade própria desta modalidade de ensino, e que por isso deveria receber tratamento conseqüente, assim como afirma as diretrizes vigentes para a EJA (BRASIL, 2000a, p.87): “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

A única menção à EJA refere-se ao item exposto nas Diretrizes Gerais do Ensino: “Ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos” (IFPB, 2009, p.35). O que evidenciamos é que garantir o acesso à EJA requer um acompanhamento de ações que contemplem as características de uma educação capaz de assegurar a permanência dos educandos, assim como afirma Soares (2001, p.212) “a maior contradição no desenvolvimento educativo regional tem sido a não-correspondência entre a notável expansão quantitativa e os resultados dos processos educativos”. Portanto, o diferencial está em ampliar e assegurar a EJA, a começar pelo direcionamento pedagógico da instituição no sentido de orientar a todos diante das especificidades da educação de jovens e adultos.

Segundo o PPI (IFPB, 2009) uma das diretrizes gerais é contribuir na construção de uma sociedade democrática e eqüitativa, universalizando o ensino, garantindo a inclusão social e assegurando a permanência com oportunidades educacionais aliadas à diversidade e heterogeneidade de seu alunado. Diante deste objetivo indagamos: Como assegurar a EJA com um projeto pedagógico que apresenta apenas princípios e diretrizes de ensino gerais?

O parecer (BRASIL, 2000a) destaca consideravelmente que os alunos da EJA possuem características próprias diferenciadas dos alunos que se encontram nas séries adequadas à faixa etária. Defende ainda uma proposta diferenciada para se chegar às necessidades de aprendizagens destes alunos. Conforme Soares (2002, p.78) “A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando com os saberes escolares”.

O PPI apresenta os princípios filosóficos e teóricos metodológicos gerais da prática acadêmica da instituição, entretanto discute amplamente a EAD e as Políticas de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, no item políticas para o IFPB. Caberia neste espaço discussões sobre o PROEJA, para que os outros campi pudessem ter subsídios que conduzissem à reflexão e ação do professor acerca das necessidades de aprendizagens desta clientela, marcada por um perfil de exclusão social e educativa.

Sabemos que o PROEJA foi instituído a partir do Decreto 5.840/2006, oportunizando a retomada dos estudos a jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e se insere em um movimento mais amplo de renovação pedagógica na construção de uma educação emancipatória, inclusiva e de qualidade para este público, contribuindo para permanência e melhoria do desempenho acadêmico.

Para tanto, é importante o envolvimento de todos a começar pelos direcionamentos da instituição no sentido de vencer os desafios políticos e pedagógicos postos desta modalidade de ensino, marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito constitucional: a educação.

Assumir uma concepção própria de educação para a EJA não significa construir um dualismo dentro do sistema de ensino, e sim, buscar alternativas de currículos adequados a esses sujeitos, conforme afirma Paiva (2004, p.209):

Como modalidade que é da educação básica, a EJA não pode ser pensada como uma oferta menor, nem pior, nem menos importante. Ela, como modalidade, é um modo próprio de fazer educação a básica, modo este determinado pelos sujeitos que a recebe: jovens e adultos.

Aproximar-se da realidade de jovens e adultos constitui um fator a ser posto no sentido de se estabelecer o diferencial para dar conta das particularidades da EJA, marcadas por aprendizagens descontínuas, interrompidas e fragmentadas.

As pesquisas sobre o perfil da EJA mostram que esta clientela é oriunda de classes populares que incluem reprovações, repetências. Por isso buscam a continuidade de estudos no ensino médio e profissional na tentativa de resgatar o direito à educação. Além disto, carrega uma série de motivos pelos quais

abandonaram a escola, entre eles, a marca da pobreza aliada à necessidade de trabalho.

Entretanto, apesar de terem motivos para não voltarem à escola, acabam por voltar, buscando a continuidade de estudos na tentativa de superar os limites e dificuldades que lhes são postos no percurso escolar.

Portanto, esta singularidade nos permite repensar o modo como a escola ver a EJA na modalidade profissional, trançando linhas metodológicas para uma proposta adequada ao público em foco. E isto é uma possibilidade já que o PPI (IFPB, 2009, p.35-36) deixa explícito:

Revisar, periodicamente, as propostas pedagógicas dos cursos, mantendo a sintonia com o projeto pedagógico institucional, com as diretrizes curriculares e com a realidade social de forma a atender às exigências regionais, mediante uma política articulada com o mundo do trabalho e com as demandas da sociedade.

Adotar princípios filosóficos e teóricos metodológicos da prática acadêmica da Instituição, com vistas a oferecer ao educando da EJA à formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades requer projeto um pedagógico que contemple características identitárias com esta modalidade de ensino. Isto significa que um projeto pedagógico na modalidade EJA tem características específicas distintas de um projeto pedagógico na educação média e profissional regular, de forma a responder aos anseios desta modalidade inserida nos diversos campi da Instituição.

5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA – PROEJA - IFPB/CAMPUS-SOUSA

Uma das questões tão fortes que se relacionam com a linguagem humana refere-se ao seu poder de ecoar vozes e até mesmo as lacunas que a elas subjazem no processo de dialogismo³⁰. Esta propriedade da linguagem se exemplifica no PPI e Proposta pedagógica do IFPB/Campus Sousa (IFPB, 2006). Como romper com a linearidade discursiva apresentada por uma proposta que serve como matriz referencial para outros contextos educativos?

Bakhtin afirma que (1993, p. 88-89) “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”. Isto mostra que no processo de interação humana na qual temos dois objetos que dialogam entre si, é difícil haver o divórcio ou rompimento de questões ou ideias tão ligadas nesta interação comunicativa. O surgimento de um elemento dentro desta interação é possível através da filiação com outros diálogos e novas interações discursivas.

Expomos esta visão para mostrar, inicialmente, que a abordagem pela qual trata o PPI na questão da educação de jovens e adultos ecoa na proposta pedagógica do Curso Técnico de Agroindústria na modalidade EJA, no campus de Sousa.

Quanto ao tratamento pedagógico, não há referência aos princípios filosóficos, concepções e ações educativas mais voltadas para a realidade de Jovens e Adultos, nem tão pouco discute as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos e sua relação com pesquisadores desta área, indicando qual o objetivo da oferta de educação de jovens e adultos na instituição de ensino e o que justifica esta proposta pedagógica no tocante às metas a serem alcançadas numa modalidade na qual necessita de tratamento próprio já que seu público possui características específicas.

Este documento em evidência é idêntico a proposta do ensino regular; o único tratamento diferenciado diz respeito à matriz curricular do Curso Técnico em Agroindústria já que uma das exigências é a condensação da carga horária para atender às necessidades do PROEJA. A proposta pedagógica do ensino regular está

³⁰ O dialogismo se dá pela dinâmica da inter-relação social dos indivíduos no processo comunicativo.

organizada por áreas/núcleos com um total de 4.000 horas, acrescida de 160 horas para o desenvolvimento do estágio curricular, na proposta do PROEJA a carga horária total é 2.560 horas, incluindo o estágio supervisionado.

A proposta pedagógica do IFPB está estruturada em apresentação, justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional, organização curricular e as competências e habilidades das disciplinas envolvidas no curso.

Na justificativa da proposta pedagógica do IFPB há uma defesa da educação na perspectiva de orientação para o desenvolvimento integral do ser humano, destinada àqueles que não tiveram acesso ou que não puderam prosseguir com seus estudos, ficando assim, de fora do processo de ensino regular, como consequência, fora do mundo do trabalho.

Fala-se da importância da agroindústria como forma de possibilitar a diminuição do desperdício dos produtos agrícolas, proporcionando melhor qualidade aos produtos, por atender de maneira satisfatória às exigências do mercado consumidor. Enfim, este curso oferece benefícios à produção agropecuária por agregar valor aos seus produtos e oportunidades de mercado e geração de novos empregos no meio rural, capacitando o jovem e adulto com competências e habilidades para atuarem nas atividades agroindustriais.

A proposta do IFPB traça toda a organização do curso tais como requisitos de acesso, matrícula, trancamento, perfil profissional de conclusão do curso, competências profissionais gerais do Curso Técnico em Agroindústria, onde trabalha o técnico em Agroindústria, qualidades esperadas e as competências de disciplina envolvidas no curso. Há uma lacuna, portanto, no que se refere às ações a serem desenvolvidas no PROEJA, estabelecidas através de princípios educativos que efetivem um diálogo com os sujeitos envolvidos nesse âmbito educacional.

Como não há princípios pedagógicos expressivos da modalidade EJA na proposta pedagógica do IFPB, nem tão pouco pressupostos teóricos que balizam o modelo de ensino da leitura, procuramos investigar no item seguinte, como a concepção de leitura aparece no repertório dos educadores envolvidos nesta modalidade de ensino.

5.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS EDUCADORES DO PROEJA - CURSO TÉCNICO DE AGROINDÚSTRIA- IFPB/CAMPUS SOUSA

Neste tópico, analisamos os dados coletados no questionário com seis educadores, pertencentes ao quadro docente incluso no eixo tecnológico do Curso Técnico de Agroindústria do IFPB/CAMPUS SOUSA na modalidade PROEJA, a fim de investigar os pressupostos teóricos que têm sustentado o trabalho de leitura junto aos alunos deste curso. O referencial de análise para esses dados se respalda na concepção de leitura apontada nos capítulos anteriores, balizada na interação que favorece as relações texto, autor e leitor, a partir do acionamento dos conhecimentos prévios do leitor.

Iniciamos a análise caracterizando o perfil leitor dos docentes, uma vez que compete à escola desenvolver condições de produção de leitura, para tanto, a figura do professor torna-se um estímulo à formação desta prática. Quando questionamos quanto ao hábito de leitura dos educadores, o resultado apresentou uma unanimidade representada no gráfico abaixo:

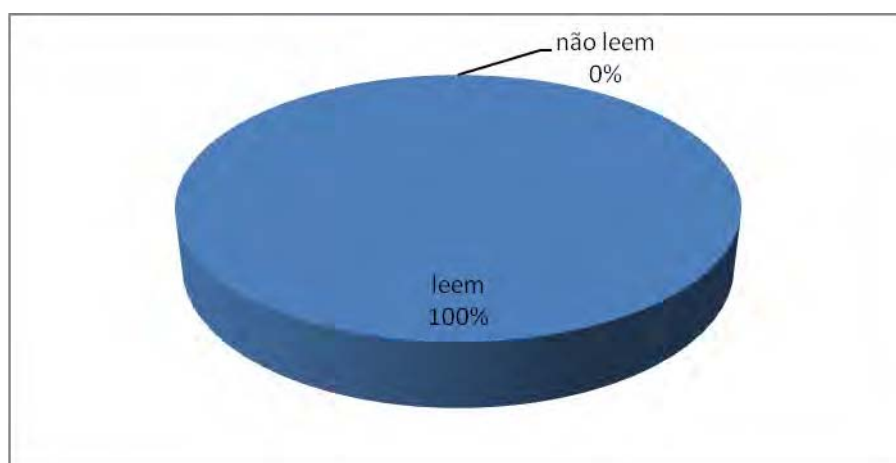


Figura 4 – Perfil leitor

Segundo Antunes (2009, p. 202) formar leitores é uma tarefa da escola e incluir a escola é incluir prioritariamente a figura do professor “aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações (...) enfim que deixa o rastro de sua experiência de leitor”. Por outro lado, esta abordagem não exclui a atuação de outras ações tais como políticas e práticas sociais que possibilitem o fomento à cultura de livros.

Quanto à frequência o quadro abaixo indica um resultado conciliatório com o item anterior, apresentando uma frequência de leitura diária dos educadores sobre diversos tipos de leitura como jornais, revistas, artigos, literatura moderna, periódicos e livros das áreas que atuam. No curso técnico de agroindústria os educadores demonstraram realizar leituras que correspondem predominantemente ao exercício profissional, envolvendo os conhecimentos científicos da área, representando assim, menor índice de leituras que envolvam o tema educação, processos e princípios educativos de uma maneira geral.

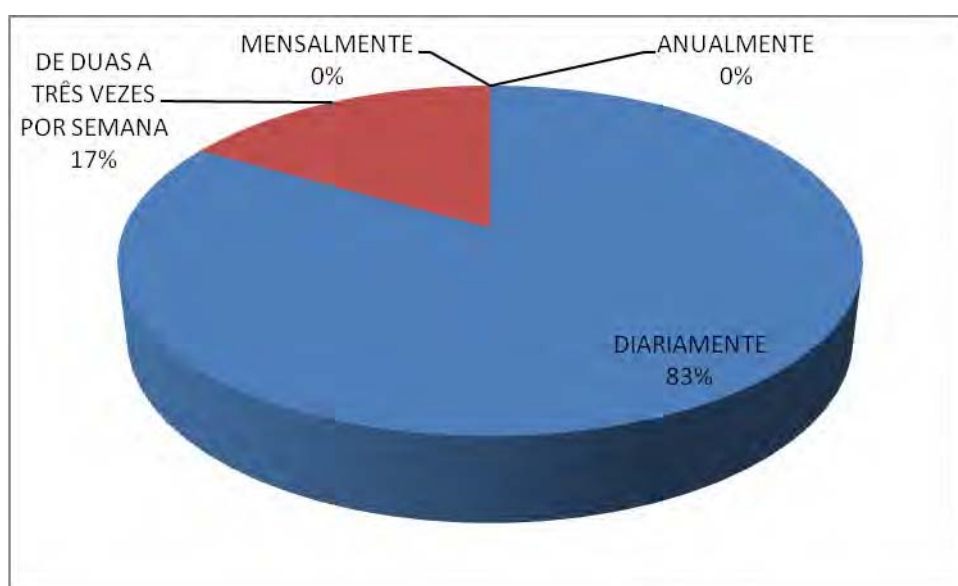


Figura 5 - Frequência de leitura

Com relação às concepções abordadas pelos educadores no que diz respeito à pergunta o que é ler, as respostas envolveram diversas definições que poderiam ser categorizadas pela aproximação de sentido em três núcleos, a saber: leitura enquanto produção de conhecimento, leitura enquanto interação e leitura enquanto busca de sentido.

Para o núcleo ler enquanto produção de conhecimento três educadores afirmaram:

Ler é uma atividade extremamente importante, pois envolve diversos conhecimentos, além de ser uma ferramenta para formar opiniões, por meio da busca de informações. (EDUCADOR B)

Ler é um hábito para informação e lazer (EDUCADORA F)

É viajar no conhecimento. É adquirir experiências através de um texto ou livro. (EDUCADORA D)

O que nos permite categorizar as afirmações acima são as aproximações conceituais dos termos “envolve diversos conhecimentos”, “hábito para informação”, “viajar no conhecimento”. Estas concepções dizem respeito à importância da leitura como porta de acesso ao conhecimento, possibilitando a ampliação de ideias, concepções, enfim, tomar conhecimento do vasto acervo cultural, patrimônio da humanidade. Entretanto, essas afirmações não nos portam a um referencial que dê suporte à forma de conduzir a leitura com os jovens e adultos da educação profissional a fim de alargar esta porta de acesso, tendo condições de processar melhor as informações ou os conhecimentos a serem adquiridos durante o ato de ler.

No segundo núcleo, dois educadores apresentaram uma concepção de leitura mais ampla que as anteriores, ao mencionarem:

É saber decifrar os sinais da escrita e entender o que o escritor que expressar sobre determinado assunto. E assim, desenvolver o conhecimento e o senso crítico. (EDUCADORA A)

Leitura é decifrar os caracteres escritos. A leitura completa inclui compreensão e análise crítica dos textos lidos (EDUCADOR E)

Consideramos ampla porque a educadora A demonstra saber que existe a necessidade de transcender a decodificação dos signos lingüísticos, valorizando portanto, o leitor que objetiva entender o texto para desenvolver o processo crítico. Sobre isto afirma Freire (1995, p.11) “a compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”. Para este autor a memorização mecânica de um texto não favorece a imersão no conhecimento por apenas reproduzir o que está exposto. Há uma insistência no adentramento dos textos a serem compreendidos, mobilizados pela postura crítica do leitor durante a interação entre palavra escrita e a sua experiência adquirida no estar em contato com a realidade concreta e cultural.

No terceiro núcleo, a educadora C apresenta uma concepção de leitura enquanto atribuição de sentido ao afirmar que ler é “entender o que os outros escreveram sobre vários assuntos. É uma meditação”. Esta educadora restaura a

ideia de que o leitor precisa alcançar o significado através da meditação, caso contrário, a leitura não se realiza. Por isso, é necessário que o leitor atue ativamente no processo da leitura, dando e tirando do texto seus sentidos possíveis, configurando, assim, uma relação de metacognição ao traçar operações regulares para abordar o texto.

Esta concepção tem algumas restrições porque envolve apenas o plano da busca dos sentidos, entretanto não deixa transparecer o papel transformador da leitura, enquanto envolvimento crítico, assim como afirma Lerner (2002, p.27):

Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Assumir este desafio significa contemplar uma metodologia de ensino que permite fazer emergir alunos pensantes, através de práticas de leitura que considerem o texto um espaço aberto para que o leitor articule seu conhecimento de mundo com o do autor, fazendo inferências autorizadas não autorizadas pelo texto.

Redimensionar os saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, de forma a tornar relevante o atendimento às especificidades deste público, implica investir na formação docente. Para tanto, é importante conhecer, refletir sobre os documentos que tratam da educação profissional integrada na modalidade EJA, a fim de vislumbrar práticas pedagógicas mais comprometidas com este público, buscando formas de reinventar a didática cotidiana, através de novas buscas e conquistas.

A figura abaixo apresenta o percentual de quantos educadores leram os documentos oficiais que respaldam o PROEJA. É importante fazer este levantamento para saber até que ponto os educadores estão interessados em conhecer melhor como esta modalidade tem sido tratada, quais as diretrizes norteadoras e que princípios educativos subjazem, bem como analisar possíveis contradições que possam vir a existir.

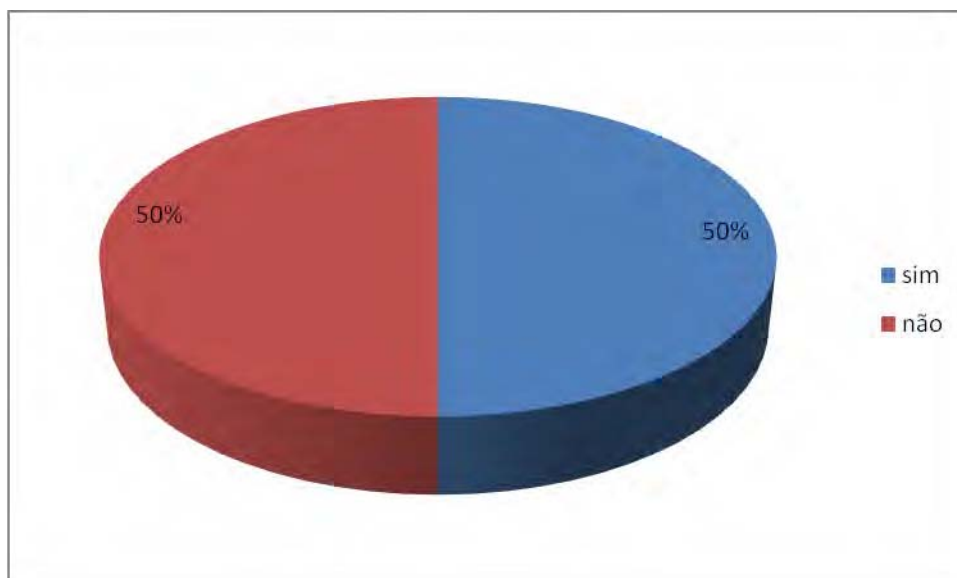


Figura 6 – Demonstrativo dos educadores que leram os documentos que respaldam o PROEJA

Dos três educadores que leram, um justificou que fez a leitura dos documentos “apenas para a realização de concurso, por isso não tenho propriedade, no momento para relatar a proposta”. Isto implicar dizer que a essa leitura não teve como objetivo o público do PROEJA na tentativa de atender suas necessidades de aprendizagens. Os outros educadores apresentaram as seguintes justificativas.

Os documentos oficiais tratam da educação que integre os conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos para a formação técnica seja através da prática social, cultural ou da leitura.
(Educadora A)

A resposta da educadora A contempla a importância da formação integral através de uma educação que ensina a pensar e ensina a fazer, articulando eixo tecnológico, aos princípios da ciência, do trabalho e da cultura, sendo a leitura um veículo de conhecimento nesta articulação. Por outro lado, a resposta não apresenta como abordar a leitura na EJA, ao considerar as histórias de leituras dos alunos do PROEJA, bem como coloca Freire (1995) na defesa de uma educação pautada em um método ativo, dialogal e crítico, buscando aliar a leitura do mundo à leitura da palavra.

A educadora C assume a superficialidade de sua leitura em relação aos documentos oficiais, ao afirmar: “Minha leitura destes documentos foram superficiais, mas pude compreender que há uma preocupação quanto à prática da leitura, ou seja, a utilização deste instrumento para a aplicação profissional.” enquanto que a educadora D justificou a não leitura do documento da seguinte forma: “Não li os documentos oficiais porque a modalidade PROEJA foi feita de forma repentina, sem prévio preparo de alguns profissionais”.

Durante o período de implementação do PROEJA, foram lançadas discussões no sentido de considerarem um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e preparo dos profissionais envolvidos na área. Entretanto, este discurso ainda permanece no repertório dos educadores, mesmo depois de implantado em 2006, o que revela lacunas na formação dos educadores para responder as demandas dos sujeitos do PROEJA.

Sobre isto afirma Paiva (2004, p.210):

Nesse quadro, poder-se-ia pensar que a falta de formação só conferisse qualidade discutível ao professor, o que não é verdade. Sua capacidade para criar, para reinventar as práticas e recriar o cotidiano faz que, em relação dialógica com os sujeitos jovens e adultos e com o mundo em que vivem, possa compreender suas exigências.

A tarefa de ser educador na EJA exige desafios, entre eles, a superação das lacunas na formação, dialogando com o lugar em que está inserido, conhecer à configuração do público que integra a EJA, inventando com os educadores meios pelos quais reinventem o modo de pensar e concretizar sua prática pedagógica. O aprimoramento na formação do educador de EJA não se faz por uma única maneira através de cursos de capacitação ou aperfeiçoamento, seminários etc., mas também por via interior, que é a autocrítica que cada educador deve fazer sobre seu papel na sociedade e seu compromisso com a educação.

Segundo Arroyo (2006, p. 18) “O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”, por isso as instituições de ensino, educadores, equipes pedagógicas desempenham um papel considerável no sentido de buscarem uma maior aproximação com a EJA. A própria legislação apresenta a necessidade de se buscar condições, alternativas de ensino que levam em conta os

saberes, conhecimentos e experiências no mundo do trabalho dos jovens e adultos. Sendo assim, as concepções de leitura projetam-se neste foco.

Já que nossa pesquisa versa sobre as concepções de leitura, os professores foram questionados quanto aos textos utilizados nas aulas do Curso de Agroindústria. O resultado mostrou uma diversidade textual conforme tabela abaixo:

Reportagens de revistas
Textos técnicos de referenciais bibliográficos
Artigos científicos
Mensagens escritas
Textos informativos de revistas da área
Relatos de experiências
Textos da internet

Figura 7- Textos utilizados no curso de agroindústria

De acordo com Marcuschi (2005, p.19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, (...) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Sendo assim, o trabalho com textos tendo em vista os diferentes gêneros amplia a competência dos educandos, porque medeia a interação letrada³¹, permitindo um encontro com as formas verbais de ação social, de forma a oportunizar aprendizagens.

Entre os textos citados, destacamos relatos de experiências, citado pela educadora C, como um gênero pertencente ao núcleo oral no qual a interlocução é adotada para atender um objetivo sócio-comunicativo. O que revela uma concepção ampla desta educadora porque o seu entendimento de leitura não se resume apenas ao escrito. Conforme Orlandi (2008, p.101) a leitura compreende uma interlocução entre sujeitos, pois “quem lê também produz sentidos. E o faz não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio- históricos”. Esta questão remete-nos a produção de textos falados e

³¹ Letrada refere-se ao envolvimento com diversas fontes de conhecimento e diferentes gêneros da escrita e oralidade que integram o mundo.

escritos no processo de interlocução e de leitura que requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências.

Tendo em vista a caracterização da leitura no curso profissionalizante de Agroindústria, fizemos coleta de textos, no qual podemos destacar outros gêneros acrescidos à lista apresentada pelo professores, tais como: fluxograma³², rótulos de produtos agroindustriais, textos instrucionais e textos imagéticos para que o educando identifique práticas relativas às disciplinas de processamentos de produtos de origem animal e vegetal, bem como Microbiologia e conservação de alimentos. Através desta coleta, observamos que os textos trabalhados pelos educadores do curso de agroindústria exigem o desenvolvimento de competências que se dão por meio de vários estilos de leitura a seguir: Leitura total ou intensiva, caracterizada pela retirada de todas as informações do texto, leitura seletiva ao se voltar para a localização de uma formação específica e leitura tópica para identificar informações pontuais no texto a fim de localizar verbetes em enciclopédia, ou manual técnico.

Uma exigência comum entre as disciplinas do curso de Agroindústria é a compreensão do fluxograma³³, espécie de esquema gráfico que permite um tipo de leitura item a item, para realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.

De acordo com Marcuschi (2005) há sequências discursivas que constituem os tipos textuais: narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivos³⁴. A partir destes tipos de textos e dependendo das propriedades sócio-comunicativas são gerados diversos gêneros textuais. Enquanto que os tipos textuais formam uma pequena quantidade, os gêneros são inúmeros, materializados em nossa vida diária e apropriados para um determinado tipo de interação comunicativa.

Então, textos como fluxogramas e receitas, são gêneros que se filiam à tipologia injuntiva porque se caracterizam por apresentar verbo no imperativo e constituem enunciados incitadores à ação, através de comandos a serem praticados pelos interlocutores no processo de interação comunicativa.

³² O fluxograma é um tipo de diagrama e pode ser entendido como uma representação esquemática de um processo, feito através de gráficos que ilustram de forma descomplicada a transição de informações entre os elementos que o compõem.

³³ Ver modelo de fluxograma nos anexos deste trabalho.

³⁴ Os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas de linguagem.

Uma das competências não identificadas nos textos da área profissional refere-se à leitura de forma extensiva que é aquela onde ocorre em textos longos para fins de deleite.

É interessante destacar que estes textos são lidos em sua funcionalidade para atender as exigências sociais do curso. Não é só ler por ler, ou para responder a um questionário, como são ainda acontecem em atividades de metalinguagem nas aulas de língua portuguesa. Fundamentalmente esta funcionalidade implica uma utilização de leituras que façam sentido para o aluno, como resposta a uma necessidade vivenciada por ele, no caso, a funcionalidade do referido curso em relação ao contexto social.

Sobre isto afirma Lerner (2002, p. 79-80):

Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar – ou reapresentar-, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

A leitura é encarada não só como processo didático, mas também como fim comunicativo. Através dela se ensina conteúdos constitutivos da prática social, para que o aluno possa explorá-los não apenas em situações de ensino, mas em situações a - didáticas, cujas atividades propiciam o encontro dos alunos com problemas que devem resolver por si mesmos, tendo em vista os propósitos sociais e pessoais.

Quando questionados sobre como estão baseadas a leitura dos textos do Curso Técnico de Agroindústria três docentes responderam que estão baseadas nas marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias do leitor. Isto confirma a presença da leitura enquanto interação, uma vez que o leitor interagiria para contribuir com os sentidos do texto, através das marcas, pistas de sua autoria. O espaço para a leitura do ponto de vista discursivo é considerado menor, conforme as respostas abaixo, pois o texto ainda autoriza a forma de atribuir o sentido.

Nem todo texto traz a verdade absoluta, o leitor absorve a essência do conteúdo, mas com desenvolver do senso crítico chaga as suas próprias idéias (EDUCADORA A)

Acho importante não só ler para aprender, mas também expressar suas próprias opiniões (idéias) e averiguar em conjunto, se são pertinentes ou não. (EDUCADORA D)

Dos seis professores consultados apenas um afirmou a leitura enquanto historicidade, abordando a questão de que há leituras previstas, mas que não são absolutas porque são possíveis novas leituras, a partir do discernimento do leitor e de sua subjetividade na e da exterioridade social. Sobre, isto afirma Orlandi (2008, p.88) “mas mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível”.

A instauração de sentido de acordo com a historicidade do leitor, considerando os diferentes gestos de interpretação a partir das diferentes posições do sujeito, não está em evidência no contexto da educação profissional.

Ancorar-se de acordo com a perspectiva discursiva no âmbito da educação de jovens e adultos constitui um espaço para fazer valer as diferentes posições durante o ato de ler, de modo a fazer surgir a crítica e não a paráfrase³⁵. Para Orlandi (2008, p.45), na leitura enquanto paráfrase “tira-se do leitor o que se tirou do crítico, isto é a sua dinâmica”, deixando, portando o leitor obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura.

Ao se abordar a questão da leitura, é importante destacar os fatores determinantes na compreensão leitora. Uma caracterização completa do processo da compreensão envolve aspectos como as condições do texto, do leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro entre estes elementos.

Na medida em que se é capaz de destacar os fatores importantes para a compreensão de leitura, viabiliza-se suporte teórico ao professor sobre como atuar com alunos leitores. Por isso, os educadores foram questionados sobre os critérios levados em conta durante a compreensão de um texto técnico do Curso de Agroindústria, como se vê na tabela abaixo:

³⁵ Corresponde a reprodução da leitura, permanecendo o mesmo sentido.

	1º	2º	3º	4º	5º
técnico específico do assunto		3		3	
geral da área a que se refere o texto	4	1			1
dos termos técnicos presentes no texto			4	1	1
das regras de funcionamento da língua	1		1	1	3
da experiência cotidiana com o tema	1	1	2	1	1

1º LUGAR
 2º LUGAR
 3º LUGAR
 4º LUGAR
 5º LUGAR

Figura 8- Aspectos da compreensão leitora

Segundo Alliende e Condemarin (1987) a compreensão leitora se relaciona aos fatores derivados do emissor³⁶, do texto e do receptor. Estes fatores confluem entre si, entretanto dependendo da mensagem que está posta, podemos prescindir de alguns e valorizar uns mais que outros.

É notório observar que as regras de funcionamento da língua é um elemento de significação menor durante o ato de ler. Esta afirmação condiz com as respostas dos educadores, uma vez que as regras da língua não constituem fatores preponderantes na competência comunicativa e principalmente na questão da leitura. A legibilidade do texto não está condicionada às regras gramaticais, mas sim, nas relações dos códigos manejados pelo leitor, de seus esquemas cognitivos, seu patrimônio cultural, ou mesmo de conhecimento técnico específico.

Quanto à prioridade no conhecimento geral da área para compreender um texto técnico podemos afirmar que é um fator importante a ser aplicado pelo leitor para que se compreenda a mensagem. Por outro lado, quando um texto é extremamente técnico, com elementos muito peculiares à área, a compreensão depende de seus fatores lingüísticos tais como o léxico e o conteúdo a ser explorado. Por isso, é preciso acionar o conhecimento técnico específico no assunto, esclarecer o léxico para que o leitor enfrente este conteúdo exigente de conhecimentos prévios específicos da área.

Sendo os termos técnicos um dos fatores derivados do texto, para Alliende e Condemarin (idem, p. 127):

³⁶ Emissor é aquele que envia a mensagem, no caso de um texto escrito configura-se no escritor.

Situar o vocabulário como um dos fatores da compreensão diretamente ligados ao texto convém ressaltar que um vocabulário difícil, com muitos termos técnicos, pouco comuns ou abstratos, dificulta a compreensão, e um vocabulário conhecido e pouco complexo a simplifica.

Portanto, se num texto aparece uma grande quantidade de palavras desconhecidas, sem ajuda das chaves de contexto, haverá obstáculos para a compreensão. Assim, não podemos afirmar que o aluno não entende o que ler, porque a leitura neste caso exige conhecimentos prévios dos quais ele não tem, necessitando, portanto de um maior acompanhamento.

Como no curso de Agroindústria há muita a utilização de textos técnicos, é preciso que o professor amplie a clareza teórica sobre os fatores da compreensão leitora para detectar as fontes de dificuldades e modos de facilitá-la. E assim, desenvolver competências para que este leitor aprimore seu desempenho face à necessidade de compreender adequadamente o que dizem os textos do Curso de Agroindústria.

Por isso indagamos neste trabalho, como os educadores consideram a leitura de seus alunos do PROEJA e que estratégias são realizadas para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva.

Vejamos a figura abaixo

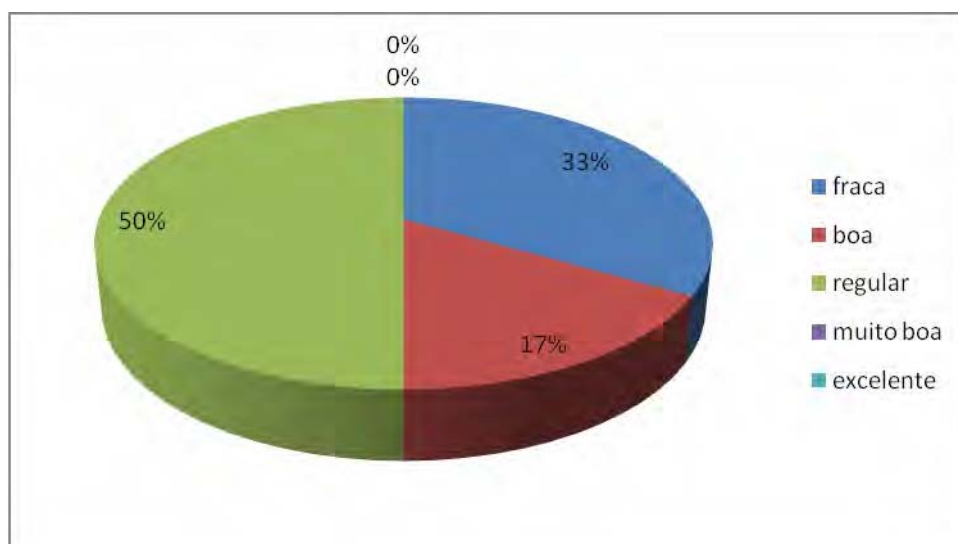


Figura 9: A leitura na perspectiva dos educadores

Relativamente à avaliação da leitura dos alunos, 50% dos docentes consideram-na regular entre as opções, fraca, regular, boa, muito boa, e excelente. Isso nos faz refletir que os educadores relativizaram as respostas, não desconsiderando totalmente a leitura dos alunos. Por outro lado, há indícios de algo não satisfatório, pois a predominância do regular indica necessidade de superação.

Sabemos que a EJA é assinalada por sua condição de marginalidade socioeconômica e educativa, em virtude dos processos excludentes vivenciados por estes jovens e adultos que os impediram de ter acesso à educação de forma satisfatória. Por serem precárias as oportunidades sociais e de escolarização, estes educandos necessitam de uma metodologia apropriada, desenvolvendo nexos entre os interesses, as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos, levando-os a superar as dificuldades.

Então, é mister desenvolver estratégias de leitura que tragam alguma contribuição para aproximar texto e leitor do curso técnico de Agroindústria.

Levantar questionamentos
Buscar pela interação entre leitor e texto
Discussão, suposições, questionamentos
Leitura silenciosa seguida de pausas para esclarecimentos
Leitura silenciosa e repetição de três vezes até a compreensão do texto
Lendo em grupo e debatendo

Figura 10 - Estratégias dos educadores

Como se vê, a maioria das estratégias trabalhadas pelos educadores do curso de Agroindústria está relacionada ao levantamento de questões, discussão e debate em torno das ideias do texto. Estas estratégias correspondem aos procedimentos mencionados pela literatura em questão. Entretanto, é importante destacar que elas não se esgotam nesta lista.

Quando falamos em estratégias estamos falando em operações regulares para abordar o texto a fim de chegar aonde quer, utilizando-se de vários procedimentos em que se um não dê certo outros poderão ser ensaiados. Para Kleiman (1993) é muito importante que se tenha uma definição do objetivo da leitura

e a atualização de conhecimentos prévios, estimulando a forma com que o leitor se situará. Em Solé (1998) a motivação para leitura acontece a partir do acionamento do conhecimento prévio, através de uma atualização, bem como o estabelecimento de previsões sobre o texto baseadas nos aspectos do texto, e a formulação de perguntas sobre o texto manterão os alunos ativos na leitura, contribuindo para melhorar a compreensão.

As estratégias apresentadas pelos educadores tais como: “Leitura silenciosa e repetição de três vezes até a compreensão do texto”, “Leitura silenciosa, seguida de pausas para esclarecimento”, correspondem práticas desencadeadoras de uma concepção bancária de ensino, porque o que se está em evidência é a reprodução e não o estímulo à criação, bem como afirma Freire (1983, p.38) “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulos para a criação”. O que se vê numa leitura silenciosa seguida de pausas para esclarecimentos é o predomínio da pedagogia da repetição, nos moldes da aula expositiva tradicional, em que a curiosidade é preterida e não o estímulo à problematização, de modo a surgir a percepção crítica.

Quanto ao questionamento - o que deve ser avaliado nas atividades de leitura - percebemos que os educadores são inconsistentes teoricamente nas abordagens porque ora determinam como critério avaliativo a capacidade de interpretação do texto, mas em certos momentos priorizam a leitura enquanto extração, como categoria necessária ao leitor que atua na educação profissional.

Conforme Educadora A, na avaliação da leitura a “capacidade de leitura, de compreensão do texto, de gráficos, tabelas. A interpretação da escrita e dos dados e a formulação de opiniões” são categorias prioritárias. A educadora deixa clara a importância da leitura crítica, não se limitando ao sentido literal do texto, bem como a capacidade de compreensão distinta da interpretação, já que esta estaria impregnada das experiências e opiniões pessoais.

Por outro lado, em outro momento, respondeu como competência necessária ao leitor a extração do significado no lugar de atribuição do significado do texto. Para Leffa (1996, p.13):

A concepção da leitura como um processo de extração tem, no entanto sérias limitações. O leitor não extrai um conteúdo do texto,

como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se produz no leitor.

Na verdade, quando priorizamos a extração do significado do texto impedimos de considerar a leitura um ato de interpretação, pois tudo corresponderia à decodificação, já que o texto passaria a ter significado preciso, voltado exclusivamente do texto para o leitor.

A educadora D também mostrou contradições em suas respostas. Ao afirmar que “deve ser avaliado o grau de aprendizagem e também o despertar no aluno o senso crítico”, entretanto revelou em outro momento que a capacidade de extrair é uma competência necessária ao leitor. Entendemos que a extração do sentido vai de encontro com perspectiva de leitura crítica, pois a ação do leitor não é considerada para atribuir sentidos possíveis através da interação.

O educador E afirmou que desenvolvia estratégias para desenvolver a realização de uma leitura “procurando criar uma interação entre leitor e texto”, mas avaliava “a linguagem oral, observância e grau de compreensão do material lido”

Isto revela uma incoerência uma vez que é impossível interação entre leitor e texto, quando o fator em relevância é apenas a compreensão do texto, desconsiderando a interpretação. Segundo Coracini (2005, p.20): “ler é primeira e última instância, interpretar. Não se trata de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo”.

Segundo a educadora C “em primeiro lugar deve-se avaliar a compreensão e em seguida deve-se avaliar a interpretação (habilidade). Para Piaget a compreensão é o segundo estágio do conhecimento, que ocorre quando o indivíduo se apropria da informação”.

Esta afirmação concilia dois pontos a serem consideradas na leitura: a descoberta do sentido, característica da compreensão e a construção do sentido, modo que explicita a existência dos sujeitos – autor e leitor- ambos presentes e ativos.

Para Leffa (1996, p.22):

Leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos.

Os educadores foram unânicos em desconsiderar a leitura enquanto atribuição de sentido, o que revela ausência da perspectiva de leitura enquanto ênfase no leitor, trazendo os conhecimentos, as experiências adquiridas socialmente para a construção do sentido. Quanto à competência fazer inferências autorizadas pelo texto (aspecto da interação) e fazer inferências não autorizadas pelo texto (aspecto da perspectiva discursiva) podemos afirmar que os educadores, de um modo geral, não opinaram sobre estas competências a serem desenvolvidas na educação profissional.

As competências que mais se aproximaram das convicções dos educadores foram: articular conhecimentos prévios, estabelecer relações entre diversos segmentos do próprio texto e outros textos que o acompanham (gráficos, tabelas), questionar conteúdo dos textos, interpretar legislação e extrair o significado do texto. Sendo que, a última competência elencada pelos educadores, é considerada restrita pelos teóricos da leitura, já que se define no âmbito da mecanização da leitura. Notem que interpretar de legislação específica ao exercício profissional é uma exigência do curso de agroindústria, mas que pode ser comprometida ao se privilegiar a extração como base para o desenvolvimento da leitura.

Assim, o desenvolvimento das competências durante o ato de leitura precisa levar em conta o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto, porque a complexidade deste processo não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar as concepções de leitura no âmbito da Educação Profissional de Jovens e Adultos diante dos documentos oficiais que respaldam o PROEJA, e a relação exposta na proposta pedagógica da instituição pesquisada, incluso no foco os educadores envolvidos no processo, tornou-se um desafio propulsor ao debate oportuno com àqueles que defendem a educação como resgate dos direitos e da pessoa cidadã.

Conforme afirma Freire (1996) a educação se fundamenta, acima de tudo, na inconclusão do ser, por isso homens e mulheres estão sempre procurando saber mais, sendo constante a necessidade de aprendizado, já que há inserção permanente deste ser no processo social de busca do conhecimento. Sendo processo social, o diálogo é o elemento indispensável à prática docente, permitindo a aproximação dos homens através do viés interacionista mediado pela palavra, bem simbólico constituído pela sua natureza dialógica.

Verificamos nos documentos oficiais que respaldam o PROEJA, a presença de uma concepção interacionista de leitura, ancorada também na perspectiva discursiva ao permitir o encontro entre leitor, texto, autor, distanciando-se das práticas mecânicas de decodificação da leitura para estabelecer a relação dialógica tão intrínseca no desenvolvimento da linguagem. Dialogando com os pesquisadores da área de leitura, estes documentos criticam a práxis pedagógica que tem como sustentáculo teórico da leitura o modelo do estruturalismo lingüístico em que ler é decodificar signos lingüísticos.

Na Educação Profissional de Jovens e Adultos postula-se uma prática pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem destes sujeitos e para tanto, estas concepções apontadas são consonantes com o contexto onde seus sujeitos estão inseridos, de modo que se desenvolva uma prática educacional baseada na constituição de cidadãos comprometidos com a construção de sentido do ato de ler.

Potencializar o leitor do PROEJA exige lançar um olhar às especificidades marcadas no seu espaço, na sua vivência e experiência como forma de exercício de resgate da cidadania.

Sabemos que a leitura é compromisso de todas as áreas e não apenas do professor de língua materna, pois através dela produzimos e divulgamos conhecimento. Para tanto, a concepção de como o educador conduz a leitura em sala de aula requer um diferencial que permita maior a aproximação do educando com os textos utilizados em sala, a fim de que se faça sentido e desenvolva a competência comunicativa de seus usuários.

Nesta pesquisa verificamos que embora os documentos oficiais que respaldam o PROEJA demonstrem uma preocupação com o ensino da leitura, percebe-se que as orientações para com as atividades de leitura ainda não se fazem presentes nos documentos pertinentes à instituição pesquisada, o que revela ser a modalidade EJA um campo pedagógico carente de empreendimentos com vistas à democratização do acesso ao conhecimento.

As concepções e princípios pedagógicos do PPI são descritas no âmbito geral, o que revela um distanciamento diante das especificidades do público do PROEJA que requer um modelo pedagógico próprio, condizente com a realidade dos sujeitos. O PPI traduz a história da instituição e a partir dos princípios norteadores estabelecidos, explicitam as convicções ideológicas, enunciam os propósitos gerais e orientam a prática da escola, bem como sua estrutura organizacional. Estabelecem ainda relações entre os membros da comunidade acadêmica, formas de participação e mecanismos de tomada de decisão. Todavia no tocante ao PROEJA não há uma intencionalidade explícita.

Ecoando com o PPI, a Proposta Pedagógica do PROEJA –IFPB- Campus Sousa também não deixa explícita a sua intencionalidade educativa no que se refere ao trabalho com a leitura de forma que o conjunto de inter-relações e responsabilidades se materialize.

É importante que o corpo diretivo juntamente com a comunidade acadêmica defina o papel estratégico na educação do PROEJA e organize suas ações para atingir os objetivos a que se propõem, ordenando e norteando o cotidiano institucional. Sabemos que uma proposta pedagógica é algo materializado teoricamente, mas que é alguma forma é um referente para a prática, proporcionando espaços, escolhendo o currículo e organizando o tempo de acordo com as necessidades de ensino.

Nessa linha argumentativa, requisitamos uma mudança na proposta pedagógica no sentido de discutir formas de melhor conduzir a leitura no PROEJA, já que é uma atividade de natureza transdisciplinar, e assim oportunizar a reflexão sistemática, dando sentido e rumo às práticas educativas, contextualizadas cultural e socialmente.

A concepção interacionista de leitura viabiliza um trabalho de leitura como espaço de discussão entre os sujeitos-leitores, problematizando conhecimento, com ênfase também na leitura enquanto atribuição de sentido, ao emergir os conhecimentos prévios e as experiências adquiridas socialmente do leitor.

As análises referentes às concepções dos educadores mostraram, em sua maioria, uma presença da leitura enquanto interação, todavia, em determinados momentos, há algumas contradições nas respostas quando se veem indícios de uma visão mais estruturalista do ensino e aprendizagem da leitura. Desta forma, estas considerações revelam uma necessidade de priorizar os princípios teóricos a serem alcançados na proposta pedagógica com a prática escolar.

Geraldi (1984, p.46.) afirma que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente um novo conteúdo de ensino”. Nessa compreensão, podemos afirmar que uma nova forma de conceber a leitura também constrói um novo conteúdo de ensino, porque teoricamente a leitura se relaciona com a linguagem e optar pela concepção de linguagem enquanto produção de sentido contribui para que se referencie o ensino de leitura em sua abordagem dialógica e discursiva.

REFERÊNCIAS

ALIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AMARAL, Cláudia T.; OLIVEIRA, Maria A. M. O. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M. (Orgs.) **Educação profissional e a lógica das competências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 167-206.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia P. A Educação de Jovens e Adultos In: OLIVEIRA, Romualdo. P.; ADRIÃO, Thereza (Orgs.) **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 89-107.

ARROYO, Miguel G.. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Ruí. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: Males de Origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília: MEC, 1998a.

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

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**, Parecer CNE/CEB – 16/99, Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº11/2000. Brasília: MEC, 2000a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, Brasília: MEC, 2000b.

_____. **Proposta Curricular da EJA no 2º seguimento do Ensino Fundamental**, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Educação Profissional** – concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

_____. **Documento Base. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**, Brasília: MEC, 2006a.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base**, Brasília: MEC, 2007.

_____. **Concepção e Diretrizes**, Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia. Brasília: MEC, 2008.

CAGLIARI, LUIZ C. **Alfabetização e Linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORACINI, Maria J. F. Concepções de leitura na (pós-) Modernidade. In: LIMA, Regina C. P. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas, SP. : Mercado das Letras, 2005, p.15 - 44.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

DI PIERRRO, Maria C; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p.58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2009.

FEITOSA, Sônia C. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília: Liber Livro, 2008

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FRANCO, MARIA L.P.B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. **Ensino Médio: Ciência, Cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de set. de 2009.

GERALDI, J. W. (Org.) **O Texto na Sala de Aula**, 2 ed. Cascavel/PR: Assoeste, 1984

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 16. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2008

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico Institucional**. João Pessoa-PB, 2009. p. 54.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA/ CAMPUS SOUSA- PB. **Proposta Pedagógica**. Sousa-PB, 2006. p. 53.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

_____. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <www.scribd.com/doc/.../KLEIMANABabordagensdaleitura> Acesso em: 20 de set. de 2009.

KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, Acacia. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermerval, SANFELICE, José L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino de. Competência e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Textos Teóricos e metodológicos**. Brasília: MEC, 2009, p.49-79.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Sousa e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Novas Tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório final apresentado ao CNPq, programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MASCIA, Márcia A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutiva. in: LIMA, Regina C. P. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas, SP. : Mercado das Letras, 2005, p. 45-58.

MORETTO, Vasco P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NEVES, Iara, C. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2003.

OLIVEIRA, Kohl M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In. RIBEIRO, Vera M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

ORLANDI, Eni P. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, Eleizer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação Profissional e Tecnológica: das escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Amazônia, n. 16, p.2-7, 10 fev. 2009. Ano II. Disponível em: <https://portal.fucapi.r/tec/imagens/.../ed016_conteudo_completo.>. Acesso em: 23 ago. 2009.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiência como fundamentos. In FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al 3. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997.

PICONEZ, Stela. C. B. **Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

RIBEIRO, Vera, M. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In. RIBEIRO, Vera M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Marilce P.; MENEGASSI, Renilso J. Uma abordagem psicolingüística de leitura de texto social. **Cadernos de Apoio ao Ensino**, Maringá-PR, n.9, p, 39-64, 2002. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/mpsilva.pdf>. >. Acesso em: 30 de out. de 2009.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In. RIBEIRO, Vera M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: Uma Proposta para o Ensino da Gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria H; ANTENOR FILHO, Amâncio A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Educ**, Rio de Janeiro, n. 55, abr./jun. p. 207-222, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>. Acesso em 23 de set. de 2009.

YOUNG, Benedicto J. ; CAMPIGLIA, Ana P. B. **Pólos agroindustriais**. Campinas: Manual Técnico - CATI/SAA, v. 34, abr. 1991.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Prezado professor:

O questionário abaixo se destina à pesquisa do curso de Mestrado em Educação na UFPB, cujo tema é: Concepções de Leitura na Educação Profissional de Jovens e Adultos - Técnico em Agroindústria/IFPB CAMPUS - Sousa. As informações recolhidas são de caráter confidencial.

Obrigada pela sua colaboração.

Prof^a. Maria Leuziedna Dantas, mestranda em Educação.

01. Você costuma ler?

() sim () não

Que tipos de leitura?

Com que frequência?

() diariamente

() de duas a três vezes por semana

() mensalmente

() anualmente

02. Para você o que é ler?

03. Você já leu os documentos oficiais que respaldam a Educação Profissional Integrada na Modalidade EJA?

() sim () não

Justifique sua resposta e apresente em linhas gerais a proposta destes documentos em relação à forma de conduzir a leitura.

04. Que tipos de textos você utiliza no Curso de Agroindústria? (não mencione os textos relacionados ao exercício escolar tais como provas, planos de aula, exercícios aplicativos)

05. Os textos utilizados por você, no curso técnico em agroindústria permitem uma leitura:

() Baseada nas idéias do autor do texto, pois o texto é quem autoriza a leitura correta

- () Baseada nas marcas deixadas pelo autor do texto para chegar à formulação das próprias idéias do leitor.
- () Baseada na historicidade do leitor, pois não é o texto que autoriza a leitura, mas o leitor e sua subjetividade.

Justifique sua resposta.

06. Numere de 1 a 5, por ordem de importância, em que 1 é o mais importante. Para que o leitor de um texto técnico compreenda aquilo que lê, o mais importante é o conhecimento:

- () técnico específico do assunto.
- () geral da área a que se refere o texto.
- () dos termos técnicos presentes no texto.
- () das regras de funcionamento da língua.
- () da experiência cotidiana com o tema.

07. De um modo geral, como você considera a leitura dos alunos do PROEJA?

- () fraca () boa () regular () muito boa () excelente

08. Durante as atividades de leitura os alunos são estimulados a desenvolver estratégias para a realização de uma leitura compreensiva?

- () sim () não

Como?

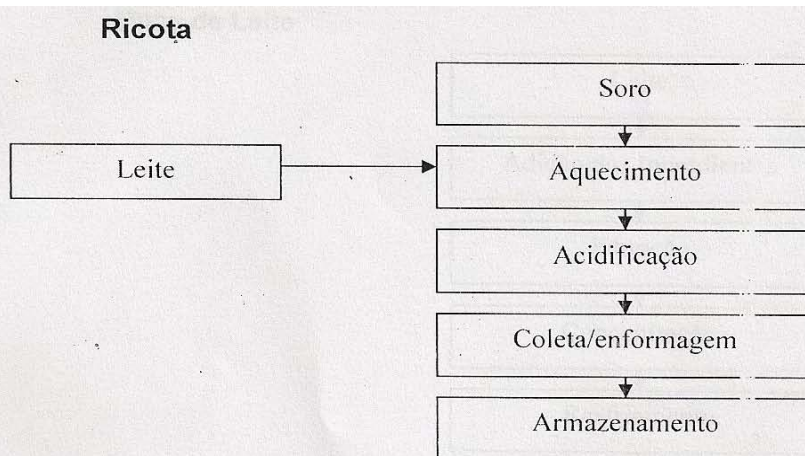
09. Para você, o que deve ser avaliado nas atividades de leitura?

10. Assinale a (as) afirmação (ões) que mais se aproxima(m) das suas convicções a respeito das competências necessárias ao leitor que atua na educação profissional.

- () articular conhecimentos prévios a informações textuais
- () fazer inferências autorizadas pelo texto
- () fazer inferências não autorizadas pelo texto
- () estabelecer relações entre os diversos segmentos do próprio texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro
- () estabelecer relações entre o texto e outros textos que o acompanham (gráficos, tabelas)
- () questionar o conteúdo dos textos.
- () extrair o significado do texto
- () atribuir significado ao texto.

ANEXO A – Texto utilizado no Curso de Agroindústria

FLUXOGRAMA DE RICOTA



Descrição do Fluxograma

Soro: deve ser fresco, com acidez de, no máximo 14°D.

Aquecimento: deve ser lento (1°C/1-2min.) e sob agitação até atingir 90°C.

Adição de leite: opcionalmente adiciona-se de 5-10% de leite desnatado ao soro a 60-65°C. Dessa forma, melhora-se o rendimento e a consistência do produto final, tornando-o mais firme.

Acidificação: após atingir 90°C, deve-se fazer a acidificação do soro usando: 1mL de ácido láctico para cada Litro de soro. Após a acidificação, manter o aquecimento por mais 2-3°C para que ocorra uma melhor precipitação e ascensão das proteínas.

Coleta e enformagem: depois de desligada a fonte de calor aguarda-se cerca de 10 minutos para que a ricota se firme. Em seguida, procede-se à enformagem, fazendo a coleta em concha furada, escumadeira ou forminha de minas frescal.

Armazenamento: após a enformagem ou prensagem, as formas de ricota são conduzidas à câmara fria (2-4°C) onde permanecem até o dia seguinte. A seguir são embaladas em sacos plásticos e estocadas a 4°C.

ANEXO B – Texto utilizado no Curso de Agroindústria



O Candeeiro
Programa Uma Terra e Duas Águas
Ano 2 | nº. 7 | Outubro | 2006
Aparecida - Paraíba

Projeto de Beneficiamento de Frutas

organiza grupo de mulheres e traz mudanças de relação de gênero

Na comunidade de Angélica, alto sertão da Paraíba, região sul do município de Aparecida, localizada a 15 quilômetros da sede, moram 34 famílias agricultoras, todas atualmente assentadas da reforma agrária. Um grupo formado por 14 mulheres e 05 jovens vem fazendo a diferença no que diz respeito à relação de gênero, a partir do beneficiamento de frutas para fabricação de doces, produto completamente artesanal.

Tudo surgiu no início de 2006, quando a comunidade passou a ser uma área de assentamento da reforma agrária. O grupo que já vinha participando das ações das redes temáticas da Articulação do Semi-árido Paraibano – (ASA-PB) - conseguiram através da Rede Saúde Alimentação, um projeto de beneficiamento de alimentos com foco em gênero. A responsável e integrante da rede - a irmã Francisca Lourenço - participava dos eventos do Centro Nordestino de Medicina Popular – (CNMP) na cidade de Olinda - Recife-PE, quando tomou conhecimento do projeto que o CNMP estava disponibilizando com o apoio da I. A. F (International América Foundation). Como a irmã conhecia a história que a comunidade ora estava passando quanto ao desperdício de fruta nos pomares, se empenhou dentro do CNMP e conseguiu trazer o projeto para a comunidade Angélica. As mulheres sempre dividiram o trabalho do roçado com os homens, além de cuidar das atividades da casa. A adesão delas ao projeto foi uma decisão harmonizada.

- “Mas, bem antes disso quando a irmã lançou a proposta para as mulheres, foi um movimento grande aqui dentro da comunidade, elas nunca tinham saído para trabalhar fora, e nem participado de um encontro de formação, por que os maridos não queriam. Foi uma verdadeira agitação. A primeira reunião para definir tudo foi feita aqui na minha casa, por que ninguém queria que fosse feita. Aconteceu à reunião, foi colocado o projeto e todas as etapas de como funcionaria. Elas aceitaram, mesmo os maridos não gostando. A partir desse instante as mulheres conseguiram sua independência; era algo que a gente precisava, não só para as mulheres, mas vinha de frente com a necessidade do próprio assentamento”. Conta Maria Ilza uma das organizadoras do grupo. O receio dos maridos em relação às mulheres trabalharem no beneficiamento de frutas, se dava também por acreditarem que a mão de obra no roçado fosse deixada de lado, o que não aconteceu. Elas continuam trabalhando de igual para igual, e ainda mais, só veio a somar, inclusive na renda familiar. As mulheres começaram a sentir-se cada vez mais autônomas.

Hoje as mulheres já recebem total apoio dos maridos, que no início tinham certa objeção, agora, encorajam até mesmos os filhos para participarem, percebendo que a relação da mulher não se restringe meramente nos afazeres domésticos.

Vários tabus vêm sendo quebrados, as mudanças de relações aos poucos vão sendo trabalhadas, e a velha



Limpeza das frutas antes de serem levadas ao fogo



Porcesso de higienização em água tratada

concepção que lugar de mulher é só na cozinha tem sido deixado de lado. O grupo de mulheres, que hoje já tem a participação dos jovens, uns cursando agroindústria e fazendo o estágio dentro do próprio projeto, não se detêm somente no beneficiamento das frutas, estão sempre participando de formações, cursos sobre segurança alimentar e nutricional todas com foco em gênero.

No início de 2007 o CNMP – começou o processo de mobilização para a capacitação das mulheres; foram realizadas três oficinas de Processamento de Alimentos, cada módulo teve três dias. Para o CNMP a participação do grupo de mulheres dentro do projeto tinha ainda um critério, era preciso estar dentro do padrão da agricultura familiar; estar produzindo ecologicamente e orgânico. Mas, isso não se tornou um empecilho, pois esses modelos já eram uma prática das famílias desde quando ainda era uma área de acampamento.

A aceitação executada quanto ao projeto e comunidade, a cada passo o grupo foi recebendo os equipamentos de trabalho – o fogão industrial, liquidificador, tudo o que era preciso para a produção dos doces foram entregues, acompanhados inclusive dos vasilhames, que recebem um rótulo intitulado *Doces Sertanejo*.

Os doces são feitos de: mamão com coco, goiaba, banana, e começaram agora também, produzir o doce de leite. Do aproveitamento da nata do leite para produção de biscoito. Pensam ampliar os produtos, produzir a polpa de frutas.

O trabalho é organizado da seguinte forma: são formados dois grupos e cada um trabalha em dias diferentes, nesses grupos fica uma pessoa responsável para cada item da produção do mesmo modo com as finanças.

Na própria capacitação aprenderam a organização do estoque e o controle de tudo que produzem e vendem. O



Produção do doce e do biscoito prontos



Mulheres do grupo e jovens estagiários do PRONERA/EAFS • SOUSA-PB

grupo também se capacitou no quesito higiene, outro ponto bastante positivo que agregou qualificação à produção dos doces. Todo o processo de higienização aprendido é colocado em prática. Todas as frutas são selecionadas e lavadas em água tratada. A produção do doce é realizada durante todo o ano, e isso, se torna possível devido o grupo que tem técnicos agrícolas, acompanharem juntamente com os produtores a saúde dos pomares. Estão sempre verificando as plantas, identificando o que elas precisam: se de uma poda, uma adubação, de mais água, tudo é observado para não deixar o padrão de produção cair nem tão pouco a qualidade das frutas.

A comercialização dos produtos é feita dentro da própria comunidade - que deixou de consumir os doces industrializados; nas comunidades vizinhas, além de encontros e nos eventos que trate da agricultura familiar. Recentemente as mulheres estão ocupando uma das barracas dos produtos agroecológicos, na feira livre que acontece semanalmente em Aparecida. O grupo estuda a possibilidade de ampliar as vendas colocando os produtos nos mercadinhos. A estratégia

usada será investir na divulgação. Outra campanha pensada mediante a saída do produto é estimular o consumidor a devolver os vasilhames acumulados com o tempo, em troca, receberá outro pote de doce, evitando que esses reservatórios sejam jogados no lixo. Com essa atitude o grupo estará contribuindo para o meio ambiente, e educando para ações ecologicamente corretas. Até hoje o CNMP continua assessorando o trabalho das mulheres, no que diz respeito à organização e produção e na formação continuada, visando a auto-sustentabilidade do grupo.



Apoio:



PRODUTIVIDADE

COLETA A GRANEL DIMINUI CUSTOS PARA LATICÍNIOS

PAULO ROBERTO AZEVEDO

A coleta de leite a granel, já bastante difundida na Europa e Estados Unidos, porém pouco conhecida no Brasil, é uma solução eficiente para a substituição do sistema convencional atualmente utilizado nas propriedades rurais. Ao invés de recolher o leite em latões, o sistema de coleta a granel utiliza tanques rodoviários isotérmicos de aço inox, instalados em caminhões.

Bombas especiais autoescurvantes, acionadas pelo próprio motor do caminhão, coletam o leite diretamente dos latões ou de tanques resfriadores, o que torna o processo mais prático, higiênico, além de oferecer uma economia de mão-de-obra. Alguns caminhões-tanque podem ter ainda instrumentos para medição de volume e de temperatura do leite no momento da coleta.

Os tanques de coleta têm capacidade para armazenar de 4 mil a 12 mil litros, o que permite que apenas um caminhão recolha a quantidade de leite que teria de ser transportada por três caminhões caso fosse utilizado o sistema convencional com latões. Além disso, com o sistema de coleta em latões, o trabalho chega a durar um dia inteiro, enquanto este tempo é reduzido em um terço quando o transporte é feito em tanques de aço inox. Com isso, torna-se possível aumentar o número de coletas de leite diárias em cada produtor.

As vantagens são várias, a começar pelo fato de que todo o leite pode ir da ordenha para um resfriador e de lá diretamente para o caminhão, onde permanece na temperatura adequada até a sua chegada ao laticínio, praticamente eliminando os riscos de contaminação. A utilização do aço inox, material ideal para o transporte de produtos perecíveis, responde às necessidades de higiene, acondicionamento do leite transportado entre a propriedade rural e as usinas de beneficiamento, além de ser anticorrosivo.

Outra vantagem é a possibilidade de redução do custo com o frete. Em média, as empresas costumam descontar 15% do valor que pagam pelo leite aos produtores a título de frete. Como a

capacidade de coleta aumenta, é possível reduzir o desconto no preço. Apesar disso, hoje no Brasil apenas 20% da produção leiteira do país (cerca de 15 bilhões de litros de leite por ano) é recolhida por caminhões deste tipo.

O transporte de leite com coleta a granel começou a ser usado pela cooperativa paranaense Batavo, formada basicamente por pecuaristas com ascendência holandesa. Hoje, a Cooperativa Central Gaúcha de Leite (CCGL), cooperativas de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná, além de grandes empresas como a Parmalat e a Nestlé, já utilizam o sistema como forma de agilizar e dar mais qualidade ao processo. No total, há aproximadamente 600 tanques isotérmicos em aço inox rodando pelo Brasil atualmente.

• INVESTIMENTO

O novo sistema acaba permitindo uma comparação no preço do frete: enquanto no sul, onde se utiliza em maior escala o sistema de coleta a granel, o desconto sobre o preço do leite a título de frete está entre 5% e 6%, as demais empresas descontam, em média, 15%. Na Cooperativa Cativa de Londrina, por exemplo, a adoção do sistema de coleta a granel reduziu o preço do frete do leite em 30%. Uma pesquisa feita com 263 produtores de leite associados à Cativa concluiu que a grande maioria (94,3%) considera a coleta a granel mais eficiente que a convencional.

A Cooperativa Central Gaúcha de Leite conta com uma frota de 292 caminhões-tanque, que recolhem diariamente 1,6 milhão de litros de leite em todas as 52 mil pequenas e médias propriedades rurais associadas. Com o sistema, a CCGL eliminou totalmente as perdas por acidez que aconteciam durante a coleta convencional, e que chegava a ser de 20% a 30% do volume transportado.

Embora ainda seja uma novidade no Brasil, a tendência é que o uso de caminhões-tanque para transporte de leite por cooperativas e grandes empresas aumente de 6% a 8% ao ano. Para que

isso aconteça, basta que o produtor faça um único investimento: instalar um tanque de resfriamento em sua propriedade. Uma unidade de 450 litros, financiada em 13 meses, exigirá um investimento de apenas 6,45 litros dia.

SISTEMA PROPORCIONA
REDUÇÃO DE PERDAS E
PREÇO DE FRETE, COM
USO DE TECNOLOGIA
MODERNA

PAULO ROBERTO AZEVEDO
Diretor Comercial da Globo Inox
Equipamentos Industriais



ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E JOVENS E ADULTOS - TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA – IFPB/ CAMPUS SOUSA e está sendo desenvolvida por Maria Leuziedna Dantas, aluna do Curso de pós Graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof. Erenildo João Carlos.

Os objetivos do estudo são:

Geral: analisar nesta pesquisa as concepções de leitura na Educação Profissional de nível técnico integrado ao ensino médio na EJA, do IFPB, CAMPUS Sousa

Específicos: Fazer um levantamento e analisar as concepções de leitura presentes nos documentos nacionais que respaldam o trabalho com o PROEJA. Estudar e analisar o Projeto Político Pedagógico do IFPB, bem como a Proposta Pedagógica da Educação Profissional Integrada (PROEJA), Analisar e comparar como a concepção de leitura hegemônica nos documentos nacionais é incorporada pela instituição. Discutir que competências e habilidades são necessárias para o leitor que atua na educação profissional.

A finalidade deste trabalho é contribuir para aprimoramento do trabalho com a leitura em sala de aula. Solicitamos a sua colaboração para responder um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica *caso seja necessário*. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, ratificamos este termo de consentimento livre e esclarecido a partir da sua assinatura na declaração abaixo.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) :
Maria Leuziedna Dantas

Endereço (Setor de Trabalho): IFPB – CAMPUS SOUSA

Telephone: 2522-2727

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável