



Leitura e Mediação Pedagógica



A COMPREENSÃO LEITORA E A ALFABETIZAÇÃO : UMA DURA REALIDADE PARA ADOLESCENTES E ADULTOS DO DF

Keila Núbia de Jesus Barbosa
Arthur Ferreira da Costa Lins
(Universidade de Brasília-UNB)

RESUMO

Neste texto são descritas atividades realizadas em duas escolas do Ensino Fundamental séries iniciais e séries finais da rede pública de Brasília, uma localizada no Guará I e a outra localizada no Recanto das Emas. A primeira proposta foi analisar as competências e as habilidades acerca da compreensão leitora de adolescentes com defasagem idade-série, inseridos no programa de aceleração intitulado programa Vereda, uma parceria do governo do Distrito Federal e da Fundação Roberto Marinho. Essas atividades baseiam-se no Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, parceiro da ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. As atividades de compreensão leitora foram criadas para analisar o entendimento de palavras e frases curtas até textos de média extensão por parte desses alunos. A segunda proposta foi analisar as competências e as habilidades acerca da alfabetização de adultos inseridos na primeira série do Ensino Fundamental séries iniciais da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A análise dessas atividades será apresentada em uma **escala** de compreensão leitora e de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; aprendizagem; leitura; compreensão

INTRODUÇÃO

Segundo a conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, a alfabetização passa a ser um instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente.

Paulo Freire, ao olhar para a alfabetização em 1980, a via como algo capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação. Em 1983, Freire lança novo olhar à alfabetização e a descreve como

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeitos, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

De acordo com Soares (1999), a alfabetização é entendida como apropriação da dinâmica ou da “tecnologia” da leitura e da escrita. Essa apropriação envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. Por exemplo, é preciso saber coisas, que desenhos são diferentes de letras, e a escrita é um sistema de representação; que a língua é som; que a língua é alfabética e ortográfica, isto é, estabelece-se na relação fonema/grafema e há uma convenção sobre a forma de grafar as palavras. No processo de alfabetização, o alfabetizando descobre o segredo de que é preciso juntar letras para formar sílabas, juntar as sílabas em palavras, juntar palavras em frases e as frases em textos.

Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, ou seja, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura, em seu sentido mais restrito, ser alfabetizado era aprender a ler e a escrever. A sociedade exigia pouco, uma vez que, a maioria das pessoas era analfabeta e as práticas de leitura e escrita eram reduzidas. A simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, oriundas do final do século XX, em todo o mundo e particularmente nos países em avanço tecnológico, a necessidade de ir além da decodificação e da prática de desenhar letras começou a se fazer presente. Ou seja, o homem para conquistar melhores empregos, ter boas oportunidades de crescimento e sentir-se parte dessa sociedade letrada, deveria ter um maior entendimento do uso desse código, uma compreensão do texto lido, uma preocupação com o uso social da leitura e da escrita.

Porém, segundo dados do IBGE¹ o Brasil ainda não conseguiu solucionar os problemas referentes à eficácia escolar, dentre eles, a evasão, a repetência, assim como a qualidade média da educação ministrada nas escolas brasileiras. Avaliações internacionais indicam que o nível médio do desempenho escolar de alunos brasileiros está bem próximo ao de vários países latino-americanos, mas bem abaixo dos níveis educacionais observados para os países desenvolvidos. Diante dos esforços que o Brasil tem feito para melhorar a situação educacional da população, o Brasil contava, em 2007, com um contingente de 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a uma taxa de 10,0% de analfabetos.

Conforme os dados da PNAD² 40,1% dos analfabetos são pessoas acima de 60 anos de idade, sendo ainda expressivo o percentual de analfabetos entre 40 a 59 anos, 36,5%. Em 2007, os programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos foram frequentados por 2,6 milhões de pessoas. Pouco menos da metade (45,9%) estava frequentando o curso correspondente ao ensino fundamental e 20,7% o curso de alfabetização. É notório observar que 39,2% desse contingente eram pessoas de 15 a 24 anos de idade, o que pode ser interpretado como uma busca dos jovens que não conseguiram terminar, num passado bem próximo, o ensino fundamental no tempo regulamentar.

UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA

Em Brasília, no ano de 2009, segundo o site www.se.df.gov.br 127.375 alunos foram matriculados no Ensino Fundamental de 8 anos e desse total 4.168 abandonaram a escola. No mesmo ano no Ensino Fundamental de 9 anos 95.659 matrículas foram feitas e o número de abandono foi 1.046 alunos. Na EJA (Educação de Jovens e Adultos) o número de matriculados foi de 46.525 e o número de abandono foi de 15.653.

De acordo com o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) um indicador criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o qual acompanha a qualidade da educação básica pública brasileira, o Distrito Federal ficou com média 4,4 no Ensino Fundamental séries finais. A média dos países desenvolvidos é 6,0. Essa média é calculada por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar do MEC.

Em Brasília, de acordo com o Censo Escolar de 2008, na segunda etapa do Ensino Fundamental, a taxa de distorção idade-série varia de 34,56% (8ª série) a 44,77% (5ª série) em 2007. Em 2009, o mesmo censo constatou que 11.846 matrículas foram efetivadas nas classes de aceleração; 349 turmas foram formadas; 18.322 alunos na 5ª série diurno estavam defasados; 14.990 na 6ª série; 9.786 na 7ª série; 6.563 alunos na 8ª série; totalizando 49.661 alunos com defasagem idade-série no ano de 2008 no diurno. Com números tão elevados no âmbito da defasagem idade-série, alguns questionamentos são recorrentes acerca do desenvolvimento e da prática do processo ensino-aprendizagem nas turmas da SEE-DF. Que houve uma lacuna nesse processo é notório e claro, pois todos esses alunos defasados em algum momento ficaram, ou foram deixados para trás.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Nessa escola em que há abandono, em que há uma enorme defasagem idade-série e em que a média alcançada é 4,4, a todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e não soube aproveitar. (Cagliari, 1998, p. 65)

De acordo com Cagliari (1998, p. 67), a escola precisa se preocupar antes com a aquisição do processo de aprendizagem e depois com os resultados obtidos pelas crianças.

“A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens”. (REGO, 2008, p. 108)

Para solucionar o problema de defasagem idade-série em março de 2008, a SEDF lançou o Programa de Intervenção Metodológica de Correção de Fluxo Idade/Série, denominado Programa Vereda, o qual é voltado para alunos que estão atrasados em relação à série esperada para a idade (distorção idade-série), atendendo estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio.

O Programa baseia-se em uma metodologia de aceleração da aprendizagem, o que possibilita que os estudantes desenvolvam, em tempo mais curto, competências e habilidades esperadas. Após a conclusão do programa, eles recebem certificação e podem prosseguir seus estudos no ensino regular.

O objetivo do programa é corrigir um dos principais problemas do sistema público de ensino do Distrito Federal, a distorção idade-série, causadora de prejuízos aos estudantes, às escolas e ao sistema público de ensino.

O estudante para ingressar no programa deve estar na 5ª, 6ª ou 7ª série com dois ou mais anos com defasagem de série, em relação à idade e com 15 anos completos ou a completar até 30 de junho. Estudante com deficiência só poderá fazer parte do programa quando autorizado formalmente pela Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), não havendo diferenciação na modulação da turma. Na área urbana, as classes podem ter de 35 a 40 alunos e na área rural de 30 a 40 alunos.

Em 2008, foram atendidos 19.204 alunos das séries finais do ensino fundamental e do médio, previamente selecionados pelas escolas, conforme os seguintes critérios:

- Ensino Fundamental: Alunos de 15 anos ou mais e que estão matriculados em classes regulares de 5ª a 7ª série.

- Ensino Médio: Estudantes que têm 17 anos ou mais e estão matriculados na 1ª ou na 2ª série.

O material para ser trabalhado, nessas classes de aceleração do Projeto Vereda, vem pronto, são CDs com as teleaulas do Telecurso 2000. Para Língua Portuguesa, são noventa aulas, mais sessenta aulas de percurso livre, onde o

professor deve trabalhar com obras literárias escolhidas pela Fundação Roberto Marinho. Em 2008, as obras trabalhadas foram: “Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo, “O Príncipe Feliz e outros contos” de Oscar Wilde e “O noviço e O Judas em sábado de aleluia” de Martins Pena. Ao término do ano letivo, o professor decide para que série o aluno irá. O aluno pode permanecer no Ensino Fundamental ou ser promovido para o Ensino Médio.

No ano em curso, 24 questões foram aplicadas a 34 alunos de uma turma do Projeto Vereda. As questões são de compreensão leitora e foram criadas com base nas publicações das pesquisas do Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, instituto de pesquisa do Brasil - em parceria com a ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional.), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos(as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Questionários e testes práticos são aplicados por meio de entrevistas domiciliares. Esses testes englobam esferas cotidianas onde práticas de leitura estão normalmente presentes: esfera doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião. O Inaf classifica a população brasileira em quatro níveis de alfabetismo, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento):

Analfabetos funcionais

Analfabetismo - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Alfabetismo rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Alfabetizados Funcionalmente

Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Alfabetismo pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e

controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de autora, saber se as idéias correntes sobre o que é ser letrado abrangem, de fato, os diversos modos de se fazer uso da escrita e, principalmente, os fatores que determinam as desigualdades.

UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para os que não tiveram oportunidade de cumprir sua escolaridade na idade própria, está assegurada na Lei nº 9.394/1996 - em seu Art. 4º, que ressalta o dever do Estado com a educação pública que é efetivada “mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal **GEJA-SEDF**, possui uma Proposta pedagógica com os seguintes objetivos específicos:

-Estabelecer as diretrizes pedagógicas para as instituições educacionais que oferecem Educação de Jovens e Adultos.

-Viabilizar a oferta de ensino compatível com a demanda social.

-Diagnosticar, analisar, acompanhar e orientar as ações do processo pedagógico nas instituições educacionais que oferecem Educação de Jovens e Adultos.

-Incentivar a participação e a integração de toda a comunidade escolar no processo de construção e execução das propostas pedagógicas das instituições educacionais.

-Viabilizar condições de acesso, permanência e sucesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais egressos de classes especiais ou de Centro de Educação Especial em condições de pouca escolarização e, portanto, em situação de defasagem idade/série.

A tabela abaixo indica como os cursos de EJA no Distrito Federal são estruturados.

Segmento	Nº etapas Q/h	Equivalência	Nº de Horas	Estratégia de ensino
1º Segmento	4 x 400	Ensino Fundamental Etapas Iniciais	1600	Presencial
2º Segmento	4 x 400	Ensino Fundamental Etapas finais	1600	Presencial
3º Segmento	3 x 400	Ensino Médio	1200	Presencial

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A EJA tem os mesmos princípios da Educação Básica, tornando os conteúdos meios para o desenvolvimento dos processos cognitivos, privilegiando a capacidade de pensar e desenvolvendo a competência de processar as experiências de aprendizagem com autonomia intelectual e com destaque para o fato de que os jovens e adultos tenham:

- desejo de aprender;
- um ensino prático;
- o aprendizado centrado em problemas reais;
- uma melhor aprendizagem em ambiente informal;
- melhor aproveitamento por meio da variedade de métodos, recursos e procedimentos de ensino;
- oportunidade de descobrir e de construir por si mesmos.

A seleção e a organização das atividades ou experiências de aprendizagem pressupõem alguns critérios que se relacionam diretamente com:

- O contexto do aluno;
- O nível desenvolvimento do aluno;
- Os objetivos pretendidos;
- As normas e os valores que serão cultivados;
- As competências, as habilidades e os procedimentos requisitos.

A maioria dos alunos da EJA são trabalhadores. Empregadas domésticas, vendedores, jardineiros, pedreiros, faxineiros, carpinteiros, do lar, entre outros. Alguns deles já possuem conhecimento sobre o mundo letrado, conhecimento adquirido em breves passagens pelas instituições educacionais ou durante a realização de atividades cotidianas. Devido a esse fato, há uma flexibilidade quanto à presença e pontualidade dos alunos. O número de faltas e os atrasos dos mesmos não os impede de continuar participando das atividades estabelecidas pela coordenação pedagógica da escola, entendendo-se que muitos são trabalhadores.

ANÁLISES E REFLEXÕES

As atividades realizadas na escola do Guará I, acerca da compreensão leitora e com alunos do programa Vereda, começaram a ser aplicadas no dia 27 de abril deste ano e terminaram no dia primeiro de junho. Os alunos sabiam que se tratava de uma pesquisa e participaram com muita colaboração e veracidade. A turma é composta por 5 meninas e 29 meninos, 7 deles têm 14 anos, 22 têm 15 e 5 têm 16 anos. A média da faixa-etária é 14,94. Nessa turma, 9 alunos (26,47%) vieram da 5ª série, 16 da 6ª série (47,06%), 9 (26,47%) da 7ª série e 2 alunos (5,88%) no ano anterior já haviam participado do Projeto Vereda e suas séries de origem são 5ª e 7ª série, todos oriundos do Ensino Fundamental de 8 anos. Os alunos eram encaminhados de dez em dez até a biblioteca e lá recebiam suas atividades. Cada um fazia a sua individualmente. Passadas duas semanas do início da pesquisa a biblioteca passou a ser ocupada para outras atividades da escola e os alunos passaram a fazer os exercícios na sala de recurso da escola, em um número reduzido. Dado o tamanho da nova sala iam em grupos de 6 alunos. As atividades de 1 a 8 foram aplicadas no mesmo dia, as de 9 a 13, de 14 a 16 e de 17 a 18 em dias distintos. As habilidades analisadas foram divididas segundo a tabela abaixo:

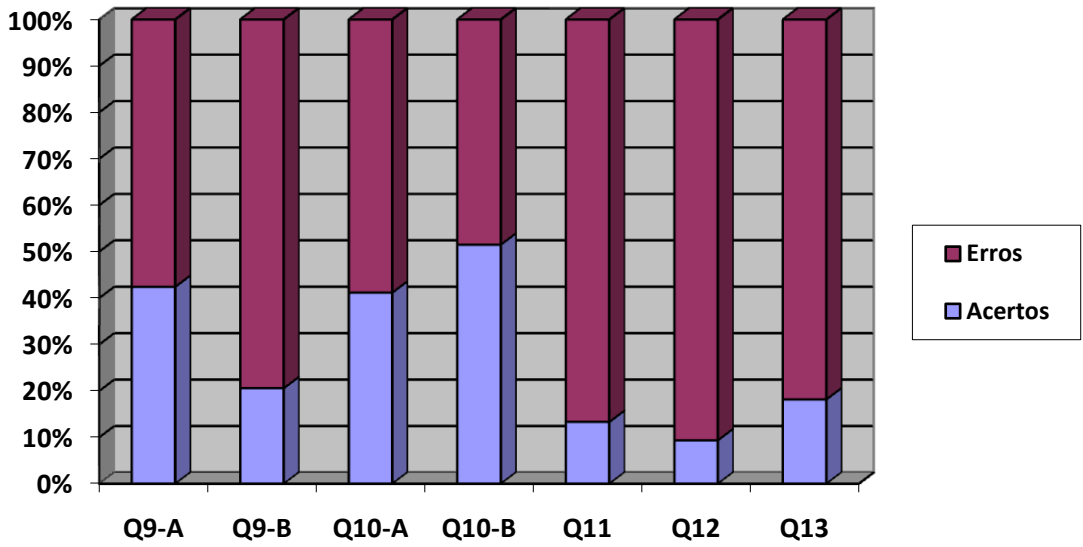
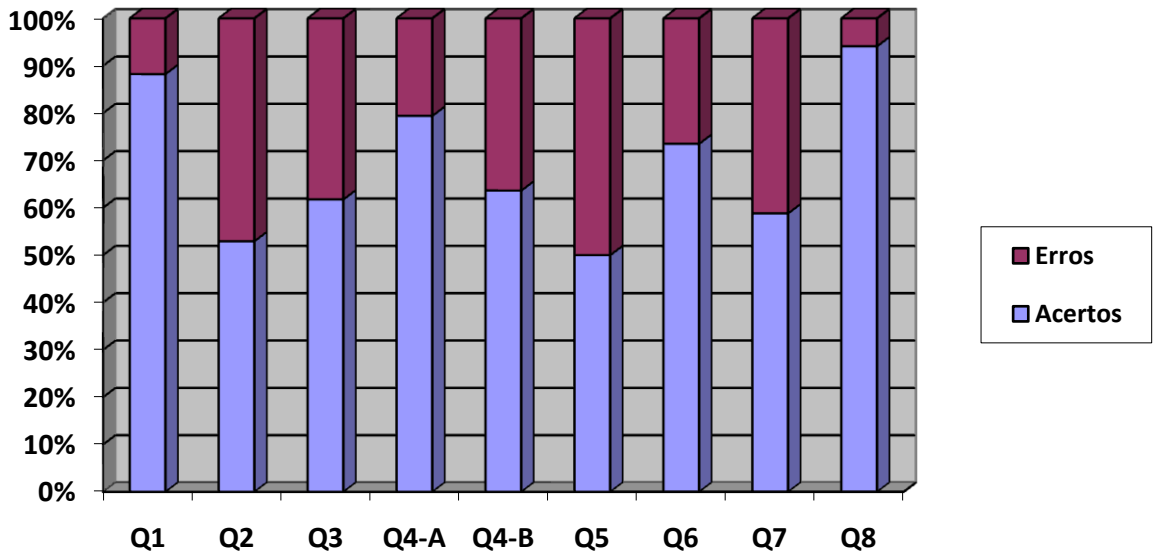
HABILIDADES	NÍVEL	QUESTÕES
--------------------	--------------	-----------------

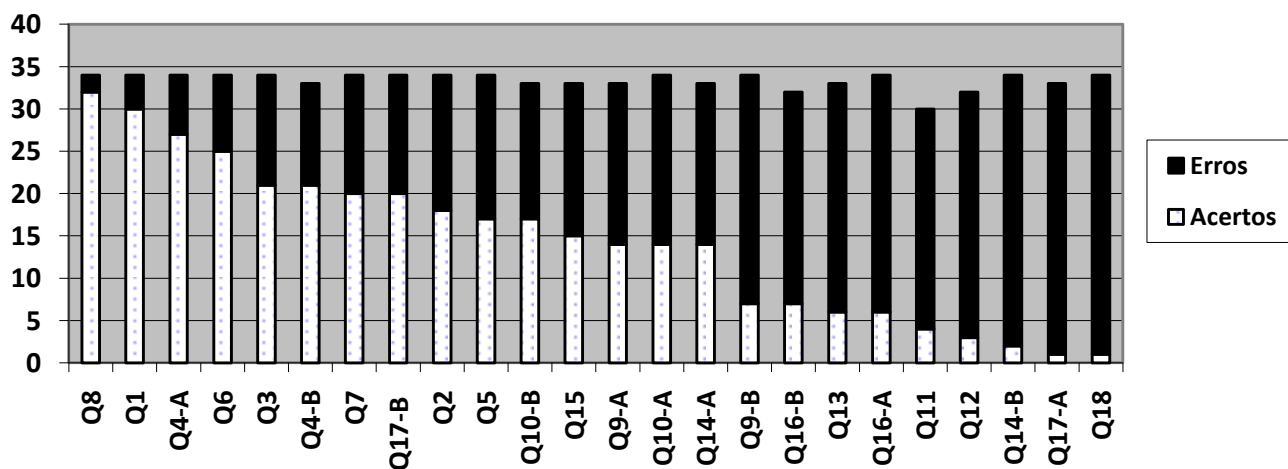
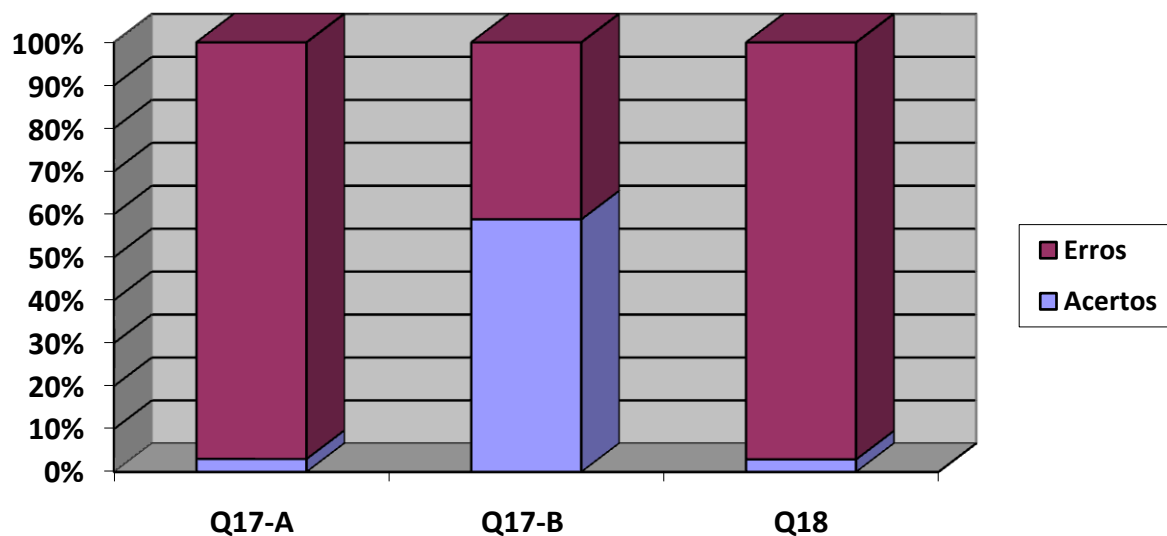
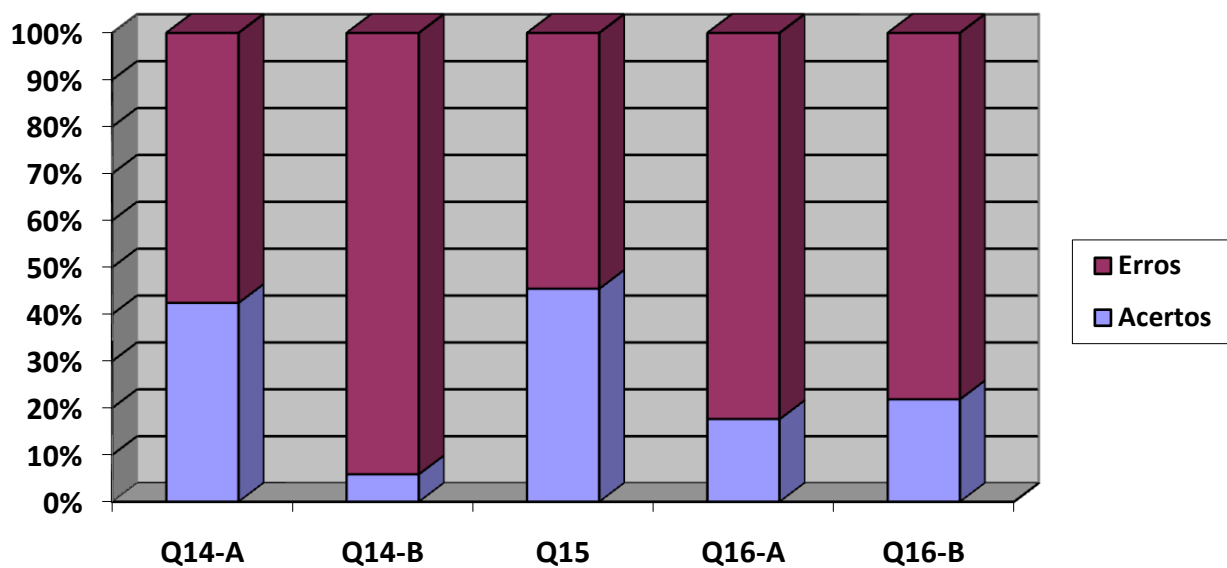
1- Compreender informações fornecidas por palavras e frases. Para essa atividade é necessário decodificar (palavras e frases)	Os que não conseguem realizar tal tarefa são classificados em analfabetismo	De 1 a 4
2- Localizar informações explícitas em textos curtos e familiares como um anúncio.	Os que conseguem realizar tal tarefa são classificados em alfabetismo rudimentar	De 5 a 8
3-Compreender texto de média extensão, localizar informações, mesmo que seja necessário fazer pequenas inferências.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados funcionalmente alfabetizados classificados em Alfabetismo básico	De 9 a 13
4- Compreender textos longos, orientando-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionar partes de um texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados alfabetizados classificados em Alfabetismo pleno	De 14 a 18

Conforme o grau de dificuldade das questões ia aumentando, a dificuldade dos alunos em resolver os exercícios crescia. Enquanto as informações derivavam de palavras, frases e pequenos textos, mais de 50% dos alunos conseguiram compreender e analisar as informações apresentadas, mas quando as informações começaram a migrar para textos mais longos e de diversos gêneros o entender, o fazer inferências, e retirar dados passou a ser algo muito difícil para a grande maioria. Ao término da correção e análise dos dados pude concluir que a maioria dos alunos desta turma até o mês de junho apresentava grandes dificuldades em compreender o que é lido.

Quando as atividades foram elaboradas, as questões tinham uma ordem crescente de dificuldade e essa ordem foi embasada na minha experiência e no Instituto Paulo Montenegro. Porém, ao término da correção, pude observar que a minha ordem de dificuldade não condizia com a ordem de dificuldade dos alunos, passei então a ter duas escalas de dificuldade de compreensão leitora: uma seguia a minha experiência e a outra, pautava-se na correção das atividades.

Os resultados encontrados estão descritos nos gráficos abaixo:





A questão de número 1 quando elaborada deveria ser a mais fácil, pois o aluno deveria identificar o nome do produto, a embalagem apresentada foi de um pacote de farinha de trigo. A questão de número 2 também pertence ao grupo das mais fáceis, pois o aluno deveria identificar o nome da marca e o nome do produto

de uma embalagem de tintura para cabelo. A questão de número 8 pertence a um grupo de maior grau de dificuldade, pois o aluno deveria retirar uma informação explícita de um texto curto. O texto tinha 3 linhas e falava sobre a mudança de nome do estádio de futebol de Brasília que atualmente chama-se Mané Garrincha. O aluno deveria informar qual será o novo nome do estádio. A informação estava bem explícita.

Possivelmente, o número de acertos da questão 8 foi maior porque nela a informação estava bem explícita, não era necessário interpretar e o assunto futebol é interessante para a maioria dos alunos. Já as embalagens, apesar das informações estarem em palavras, era preciso que o aluno compreendesse-as, não era possível simplesmente decodificar e copiar a informação.

A questão de número 12 pertence a um grupo de menor dificuldade do que a questão de número 17B, porém o número de acertos da questão 17B foi bem maior do que o número de acertos da questão 12. Na questão de número 12 os alunos deveriam ler o poema *Retrato de Cecília Meireles* e responder de acordo com o mesmo se as mudanças foram percebidas ao longo do tempo justificando sua resposta com um trecho do poema. Na questão de número 17B o texto tinha 52 linhas e o seguinte título: **Escolas do crime**. Os alunos deveriam responder o que Symon, um dos adolescentes citados no texto, fez para tornar-se líder da gangue Grafiteiros Sanguinários Noturnos (GSN).

É provável que na questão de número 12 a dificuldade foi maior por se tratar de um poema, texto pouco familiar aos alunos. Já a questão de número 17B mesmo sendo um texto mais extenso, trata de um assunto bem próximo a realidade dos alunos e a informação estava explícita. A questão de número 18A também falava sobre gangues e tinha o seguinte título: **Gangues armadas do DF desafiam a polícia pela internet**. Porém, nela os alunos precisavam buscar informações nos dois textos, trabalhá-los conjuntamente e responder com que finalidade as gangues do **texto I** e as gangues do **texto II** utilizam a internet. Mesmo o assunto sendo interessante e fazendo parte de suas realidades, relacionar dois textos e buscar informações em ambos é algo ainda bem difícil para eles.

Essa pesquisa piloto viabilizou a revisão dos instrumentos para criar uma escala de dificuldade mais precisa e mais adiante interpretar tais discrepâncias.

As atividades realizadas na escola do Recanto das Emas, que visam analisar as competências e as habilidades acerca da alfabetização de adultos inseridos na primeira série do Ensino Fundamental séries iniciais da EJA iniciaram em abril deste ano e terminaram em junho do mesmo ano. A escola era visitada duas vezes por semana.

O primeiro contato com a escola foi no período noturno, havia um grande número de alunos. A escola ofertava nesse turno todo o Ensino Fundamental, mas na Educação para Jovens e Adultos não há nove séries como no Ensino Fundamental regular.

As aulas iniciam às 19 horas, mas até às 19:20 o horário é destinado ao lanche como diz a direção da escola, que é praticamente um jantar oferecido pela escola. É uma preocupação da instituição com os alunos trabalhadores que vão do trabalho para a escola, já que muitas das vezes os alunos não têm tempo de ir do trabalho para casa, jantar ou realizar alguma refeição antes das aulas.

A média de idade dos alunos frequentes é de 40 anos, sendo que o mais jovem tem 27 anos e o aluno mais velho 56 anos. Na sala há nove mulheres e cinco homens.

Segundo a professora Elizabeth, em sua sala de aula da 1ª série, em fevereiro de 2010, 51 alunos foram matriculados, mas em abril apenas 14 alunos estavam frequentando as aulas. Por noite, em média, apenas 9 ou 10 alunos assistem a sua aula.

A proposta inicial era verificar as habilidades e as competências dos alfabetizando na Educação de Jovens e Adultos, porém um recorte foi feito e a análise passou a ser feita do macro para o micro, uma tentativa de sistematizar a heterogeneidade real daquela sala onde estava sendo realizada a 2ª fase da pesquisa. Alguns descritores foram criados a partir das visitas realizadas que já havia realizado até aquele momento.

Observando as atividades desenvolvidas pela professora da turma a pesquisa teve os seguintes objetivos:

1. Levantar o nível das aprendizagens em sala de aula;
2. Levantar quais são as suas maiores dificuldades, habilidades e competências;
3. Relacionar a diferença entre a Educação Escolar infantil com a Educação de Jovens Adultos e Idosos;

Para análise dos itens acima, convém considerar que a Provinha Brasil trabalha com a seguinte matriz de habilidades:

1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
2. Identificar as letras do alfabeto;
3. Identificar diferentes tipos de letras;
4. Identificar o número de sílabas em palavras;
5. Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados;
6. Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/
7. Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou mais representações gráficas;
8. Identificar letras que representam mais de um fonema;
9. Ler palavras;
10. Ler frases;
11. Localizar informações explícitas em textos simples;
12. Reconhecer o assunto do texto;
13. Reconhecer a finalidade do texto;
14. Identificar textos de circulação social;
15. Realizar inferências de pouca complexidade.

Em relação ao objetivo 3, na EJA as matrizes de habilidades de avaliação da Provinha Brasil não se aplicam em sua maioria, como por exemplo: “Identificar o número de sílabas em palavras” e “Identificar letras que representam mais de um fonema”. Dos descritores da avaliação da Provinha Brasil aproveitamos apenas: “Identificar as letras do alfabeto” e “Identificar diferentes tipos de letras”. É importante salientar que a Provinha Brasil é aplicada às crianças do 2º ano, que corresponde à 1ª série da EJA.

As habilidades e competências dos alunos da EJA são diferentes, conforme a tabela desenvolvida durante a pesquisa, com os seguintes descritores propostos, mediante a observação da sala de aula:

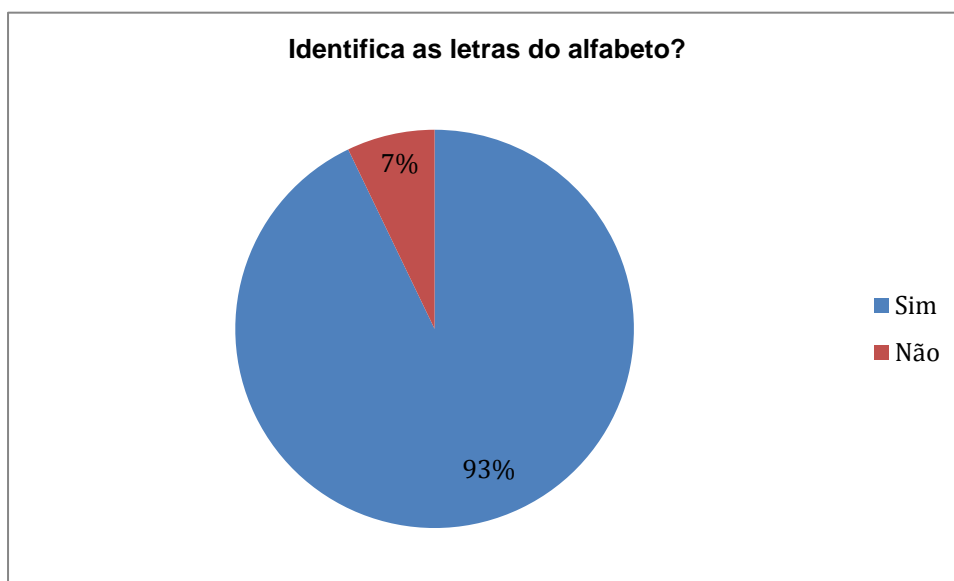
1. Saber escrever o nome;
2. Copiar palavras do livro ou lousa;
3. Identificar as letras do alfabeto;
4. Identificar diferentes tipos de letras;
5. Ler Palavras;
6. Formar palavras;
7. Ler palavras grandes;
8. Conhecer o som de cada letra;
9. Escrever frases e
10. Escrever palavras ditadas.

Os resultados encontrados estão descritos nos gráficos abaixo:

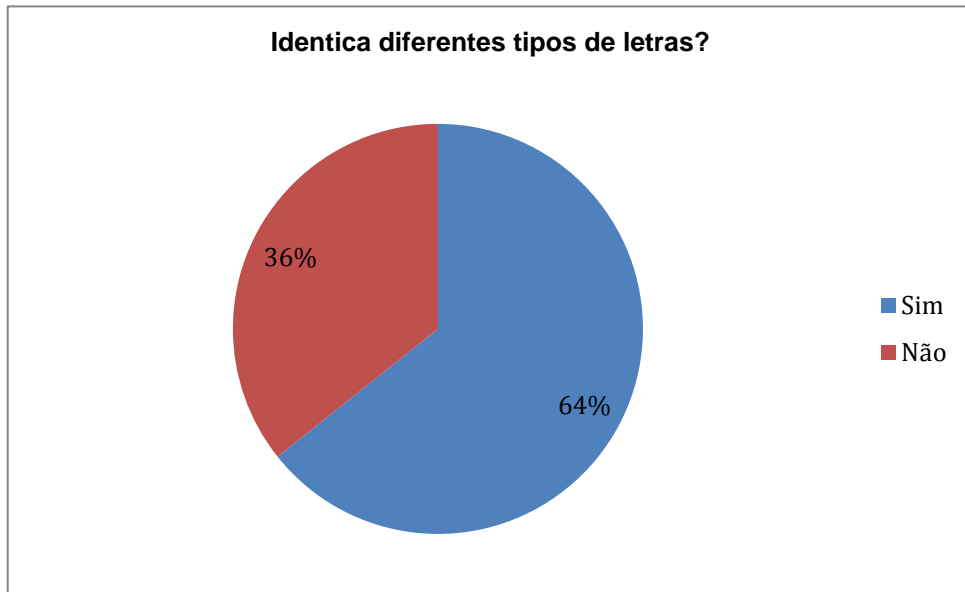
Competência para assinar o nome e realizar cópias



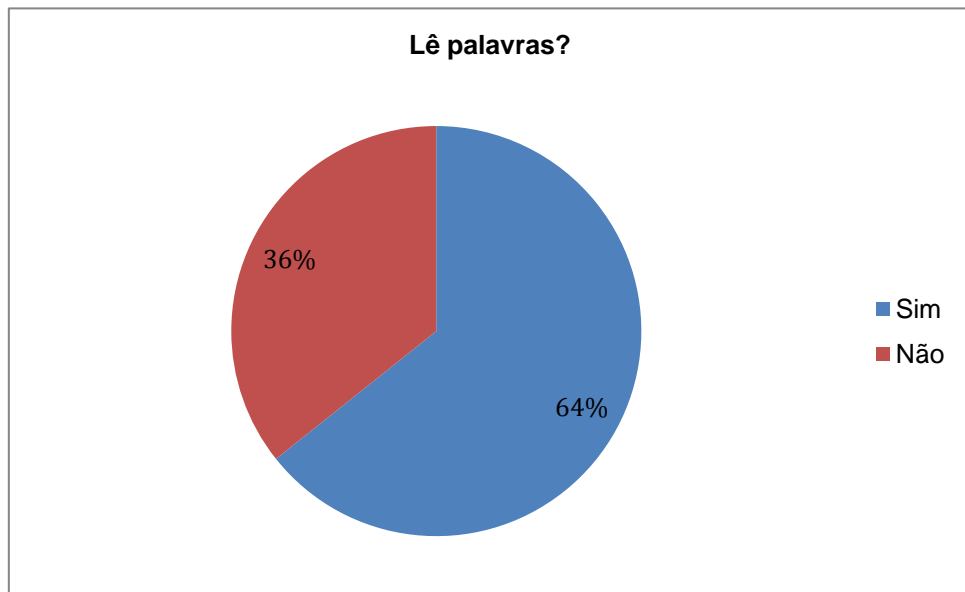
Conhecer as letras que compõem o alfabeto da Língua portuguesa



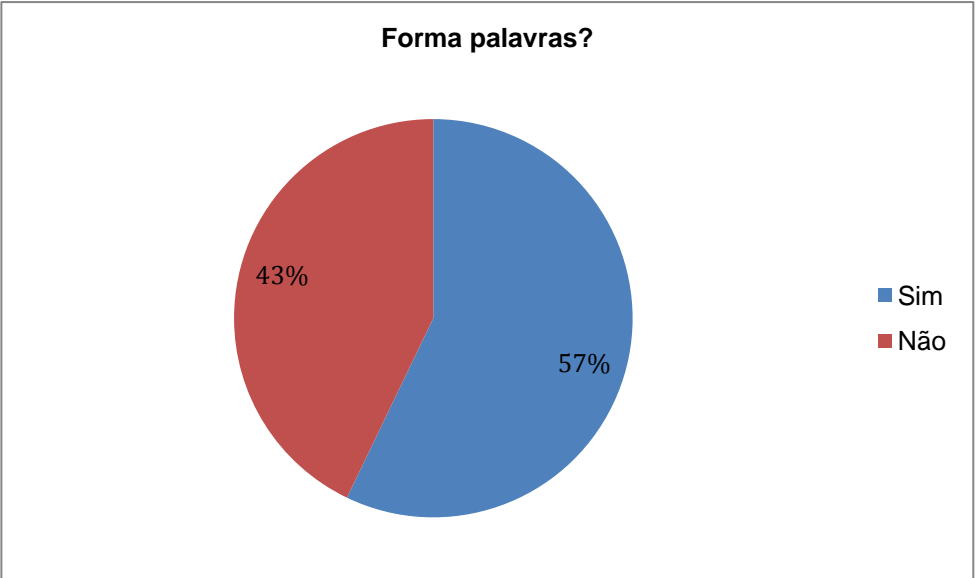
Identifica diferentes tipos de letras



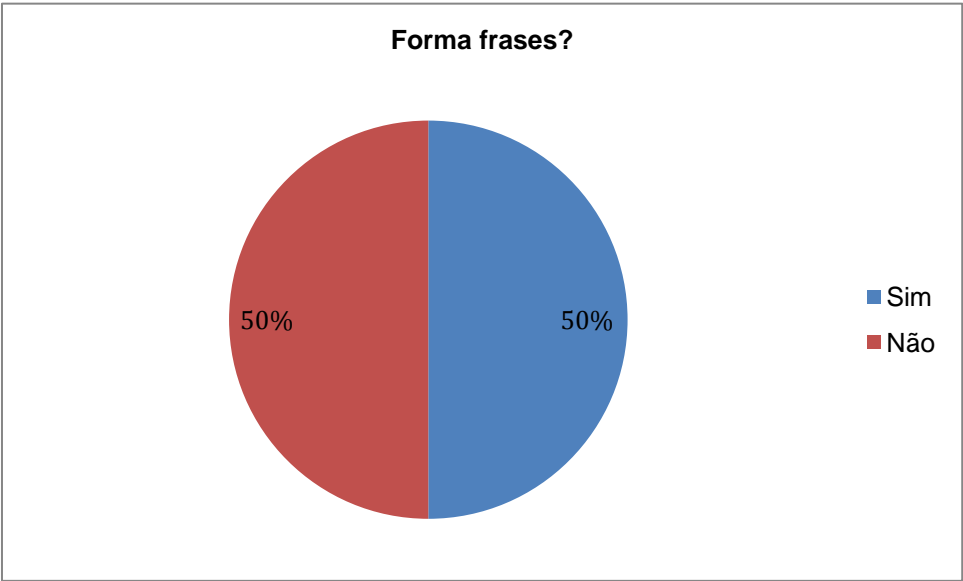
Codificar as letras e ler palavras.



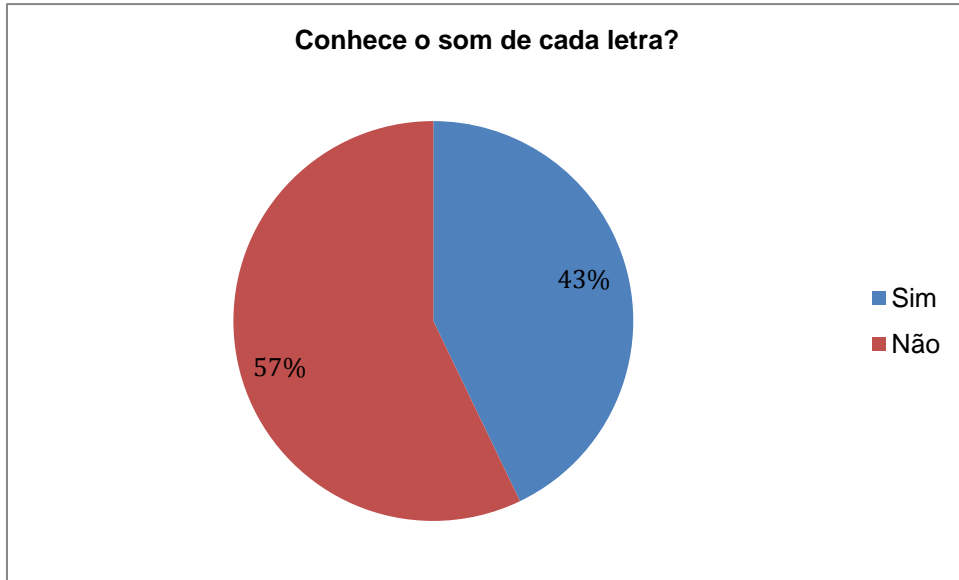
Formar Palavras



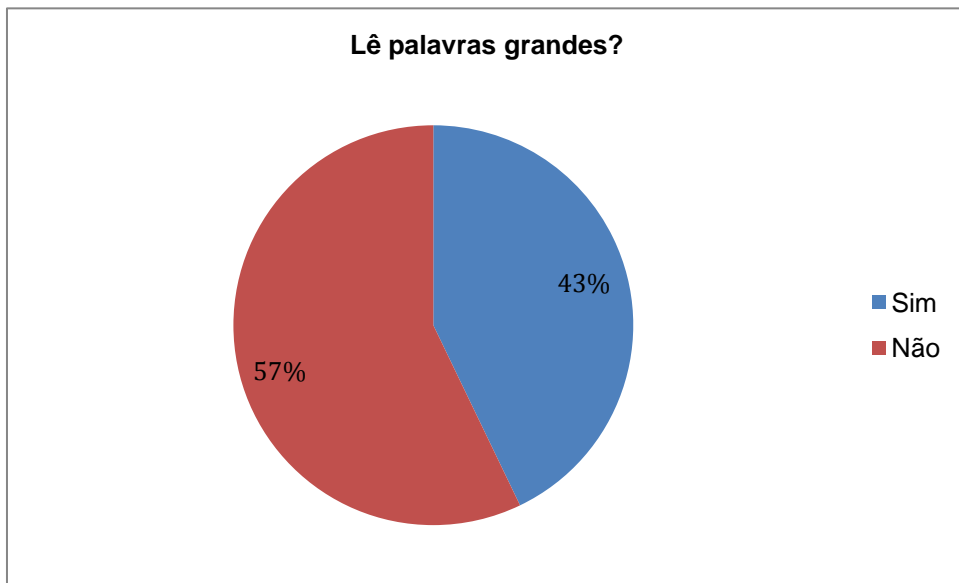
Formar Frases



Conhecer e reconhecer o som de cada letra ou fonemas.

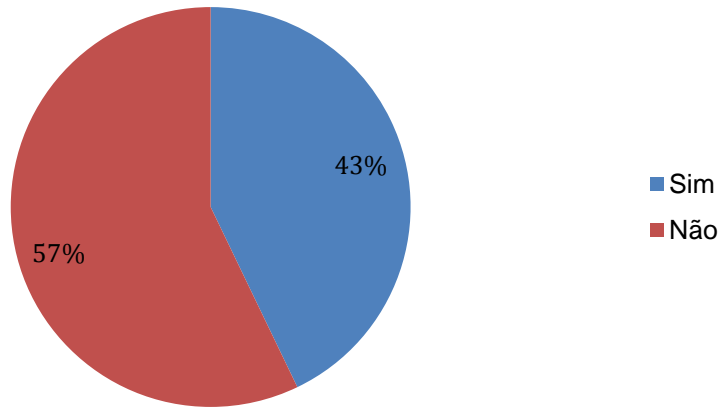


Ler palavras grandes, com mais de três sílabas.



Escrever palavras ditadas

Escreve palavras ditadas?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno vivencia diariamente várias situações que requerem o uso da habilidade da compreensão da leitura. No mundo em que vive, inúmeras tarefas dependem dela, desde pegar o ônibus certo, até ler uma bula de remédio corretamente. Mas é necessário esclarecer ao aluno que saber-ler não é sinônimo de saber-decodificar, pois o acesso ao código por si só não lhe abrirá as portas do mundo da significação textual e tão pouco o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. É neste sentido que Foucambert (1994) defende que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola.

Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura.

A leitura conduz o aluno a uma grande aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção ímpar do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos, valores e significações. Neste sentido, Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defendem que o *saber-ler* não se confunde com o *saber-decodificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas do significado.

No sentido real, a compreensão da leitura é o produto final de um processo de comunicação. Esse processo de comunicação envolve a transmissão de idéias do autor para o leitor usando o texto escrito como agente transmissor. Segundo Jorm (1985) “ao produzir o texto escrito, o autor tem certos conhecimentos a comunicar que ele acredita que o leitor não tenha” (p.73). É inquestionável a responsabilidade da leitura em uma educação de qualidade, mas as evidências apontam que diversos alunos saem do ensino fundamental e médio sem essa habilidade. “Os resultados, tanto do PISA quanto do SAEB, indicam que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais. Mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades.” (Soares, 1999:86, apud Bonamino et alli, 2002). Em Leitura, isso indica incapacidade de compreender plenamente textos simples, curtos e de gêneros variados.

Esse fato precisa ser mudado e o professor só conseguirá transformá-lo a partir do momento em que promover uma aprendizagem significativa e para tal é necessário penetrar no pensamento do aluno.

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva

inapelavelmente à de algumas virtudes ou qualidades criação sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Paulo Freire, 2006,p.62

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- . **Educação em Língua Materna a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- . **O professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ; MACHADO, Verusca Ribeiro; CASTANHEIRA Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAGLIARI, L. C. “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização” In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 5ª. Ed. Brasília, 2009.
- . Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal 2009-2013, Ritla. 2008.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- IBGE**. *Leitura e interpretação de textos: estratégias de leitura*. Disponível em:http://www.fecap.br/extensao/pqd/leitura_interpretacao_textos.pdf. Acesso em: 14 de setembro de 2010.
- JORM, A.F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997
- PALACIOS, M. **Estrategias de lectura para la comprensión de textos**. Huncayo, Perú, 2003.
- REGO, T. C. **Vykotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **O letramento no Brasil- Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TACCA, M. C. V. R; Martínez, A. (Orgs). **A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

TEBEROSKY, A; Cardoso, B. (orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, SP: Vozes, 1993.

TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Jr. “Dois sentidos do aprender” In: Tacca e Martínez (orgs) **A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico**: Editora Alínea, 2009.