

MATERIAL DIDÁTICO E PRÁTICA DO ALFABETIZADOR: UM ESTUDO DE CASO

Maria Gorete NETO (IC; UNICAMP)¹

ABSTRACT: Basic Education teachers often rely on the textbook as the exclusive source of reading selections. It is important for Teacher Education Programs to build their independence from such materials. In this paper, we analyse the involvement of teachers in the selection of a reading text and its effects on classroom interaction. In one of the classes analysed, there is no selection by the teacher, who uses the "generic material" found in the textbook. In the other, the teacher uses "individualised material", by making her own choices. We show that the teacher's involvement in text selection, determine remarkable differences in the quality of classroom interaction.

1. A alfabetização de adultos no contexto brasileiro

A educação básica de adultos, iniciada há 50 anos atrás, foi e tem sido marcada pelo insucesso das iniciativas. Em 1947, tem início a primeira campanha nacional de educação de adultos, num momento em que o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e política do Brasil. Essa campanha consistiu em duas etapas: a primeira previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A segunda etapa consistia de uma "ação em profundidade" voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Neste período, foram criadas várias escolas supletivas que mobilizaram esforços de várias esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Apesar do esforço, a campanha fracassou devido ao insucesso de iniciativas voltadas à ação comunitária nas zonas rurais, extinguindo-se antes do fim da década de 50. Ainda assim, a rede de ensino supletivo, implantada pela campanha, sobrevive, assumida, agora, pelos estados e municípios (Ribeiro et alii, 1997).

Ao fim da década de 50 e início de 60, a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil, suscitados pela Campanha de Educação de Adultos em 1947, convergem para uma nova visão do problema e para a consolidação de um novo modelo pedagógico. Tal modelo baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo passa a ser interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária e, sendo assim, a educação e a alfabetização deveriam partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Os programas de alfabetização orientados neste sentido foram interrompidos pelo golpe militar de 64 porque eram considerados uma ameaça ao regime imposto (Ribeiro et alii, 1997).

À partir de 1967, o governo passa a controlar os programas de alfabetização através do Mobral. Este constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. Instalaram-se Comissões Municipais que

* Sessão de Posteriores Coordenados "Práticas de Leitura e Formação do Leitor".

¹ Este estudo, sob orientação de Angela B. Kleiman, é parte das atividades da Bolsa de Iniciação Científica inserida no projeto integrado "Comunicação Intercultural: Subsídios para o Ensino da Língua Materna II" financiado pelo CNPq.

se responsabilizavam pela execução das atividades mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. Muitos dos procedimentos adotados no início da década de 60 foram reproduzidos mas esvaziados de todo senso crítico e problematizador. Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o país, diversificando sua atuação. A mais importante iniciativa deste programa foi o PEI - Programa de Educação Integrada - que correspondia a uma condensação do curso primário e abria possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e (também) para os analfabetos funcionais (Ribeiro et alii, 1997).

A despeito da repressão ditatorial, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas. Na década de 80, tais experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação de movimentos à favor da democracia. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização e ganharam autonomia em relação ao Mobral, culminando na extinção deste em 1985. No lugar deste programa, foi criada a Fundação Educar, cujo objetivo era apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. É a partir de meados da década de 80 que estudos e pesquisas, apoiados na lingüística e psicologia, apontam para o fato de que a escrita e a leitura são, mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, atividades inteligentes que se orientam para a busca de significados. Argumentos críticos contra as cartilhas de alfabetização que continham palavras e frases isoladas descontextualizadas são reforçados embora ainda houvesse um uso muito grande do método silábico de montagem e desmontagem de palavras.

A década de 90 caracteriza-se por um grande vazio de políticas educacionais devido à extinção da Fundação Educar, principalmente no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos (Ribeiro et alii, 1997). Em 1997, tem início o programa Comunidade Solidária, criado pelo governo federal. Este programa objetiva atender às populações mais carentes no que diz respeito à saúde e educação. Dentro deste, temos o programa de alfabetização que servirá de base para o nosso estudo, o Alfabetização Solidária, cuja intenção é minimizar os altos índices de analfabetismo (mais de 50%) em algumas regiões do país. O Alfabetização Solidária conta com um esforço conjunto de empresas privadas, MEC e universidades. Ao primeiro, cabe o suporte financeiro; ao segundo, a organização da iniciativa e distribuição dos recursos e materiais didáticos e ao terceiro, o apoio e acompanhamento acadêmico. O projeto, ainda em início, consistiria de três etapas: alfabetização I, alfabetização II e Suplência. O programa tem início com o treinamento de professores da localidade a ser assistida, por equipes de universidades de todo o país especializadas em alfabetização de adultos. Somente após este treinamento, eles estariam aptos a formar os educandos na primeira etapa do projeto: Alfabetização I.

Mesmo com tais iniciativas, o analfabetismo e a educação em geral são ainda um sério problema no país. Resta verificar em que direção esses programas têm se orientado, pois, a escola é em grande parte responsável pela formação dos educandos. Deste modo, torna-se importante que, além de uma estrutura física adequada com boas salas de aula, bibliotecas, cantina e espaço para lazer, a escola tenha profissionais críticos, capacitados e conscientes do seu papel na educação.

Nesse contexto, meio século de fracasso nos programas de alfabetização, o Alfabetização Solidária surge com a expectativa de minimizar tais fracassos, tendo como pilar a formação dos professores que atuariam no projeto. A Universidade Estadual de Campinas, colaboradora deste, treinou em janeiro de 1997, durante três semanas, 12 educadores da cidade de Inhapi no estado do Alagoas, cujo índice de analfabetismo é de 52% para uma população de 16.000 habitantes. Os professores treinados passaram por um processo seletivo antes de vir à Unicamp, a saber, uma entrevista com a coordenadora da equipe de treinamento, em que esta, além de considerar o grau de escolaridade dos candidatos e a experiência profissional destes no que tange à alfabetização, levava em conta se os entrevistados manifestavam-se comprometidos a fazer uma alfabetização crítica que realmente contribuísse para conscientizar os alunos e mudar a situação vigente na cidade. Os alunos assistidos são de baixa renda e geralmente trabalhadores da agricultura, de faixa etária que varia entre 12 e 60 anos. Em sua maior parte, são alunos egressos das escolas tradicionais que se viram intimidados e desestimulados a estudar devido à repetência ou pela falta de tempo disponível para ir à escola, uma vez que trabalham para ajudar no sustento da família. E ainda há aqueles que nunca foram de fato à escola.

Apesar da existência de escolas, a cidade é desprovida de biblioteca e não há circulação de jornais ou outros registros escritos tais como cartazes, revistas, letreiros etc. caracterizando assim uma comunidade que se baseia na oralidade, o que dificulta, de certa forma, o trabalho de leiturização² dos alunos. Ainda assim, os professores do projeto conseguiram que 132 pessoas aprendessem a ler e escrever em um tempo mínimo de seis meses. O índice de evasão dos alunos matriculados foi razoavelmente baixo se comparado à evasão das escolas tradicionais, caindo de exorbitantes 50 % para 16 %, mesmo em época de colheita, período em que a mão-de-obra dos alunos é mais requisitada.

Percebemos que o contexto da cidade, uma comunidade 'semi-ágrafa', não permite a formação de um verdadeiro leitor porque o aluno não tem acesso material à escrita, a despeito de todo o esforço que tem sido empregado para realizar o contrário. Ainda assim, o programa permite a abertura de um novo horizonte para essa comunidade, uma vez que traz à tona a importância dos registros escritos e, conseqüentemente, a importância do ato de ler. Mudanças de comportamento em relação à escrita e à leitura puderam ser notadas pelas idas a Inhapi (lembramos que o programa tem acompanhamento contínuo da equipe de

² Termo usado por Foucault (1994).

treinamento). O aumento dos registros escritos puderam ser observados em locais que geralmente não faziam uso da escrita como, por exemplo, o uso de cartazes com nomes e preços dos produtos na feira local de hortifrutigranjeiros, cartazes de avisos e mensagens na igreja e repartições públicas e um uso mais efetivo da escrita pelos alunos expresso em cartas, bilhetes e redações. Além disso, tem-se manifestado o desejo e a necessidade de uma biblioteca que atenda à comunidade, mostrando que o programa tem contribuído para desperta-lá para a escrita e a leitura, o que já é um avanço.

Acreditamos que o papel do professor nessas mudanças tem sido de grande importância, pois cabe a este não só o papel de ensinar e estimular a ler e escrever mas também o de conscientizar e formar cidadãos críticos. Devido a esses fatores e ao fato de os alunos não terem fácil acesso a materiais de leitura, torna-se primordial que o educador tenha excelente formação pedagógica e prática de leitura ativa, uma vez que o material de leitura ao qual, eventualmente, os alunos terão acesso será trabalhado e/ou selecionado pelo professor. Levando em consideração o perfil do professor que atua num contexto quase ágrafo, cujo acesso restrito ao material escrito implica uma maior dependência do material didático, verificamos neste estudo a prática de leitura do professor e as implicações da falta ou não desta para o ensino da leitura, tendo por foco a interação em sala de aula. Antes porém, explicitaremos como foi feita a coleta de dados e os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa para, em seguida, procedermos à análise.

2. Metodologia

Foi pedido aos professores do programa que gravassem uma de suas aulas para efeito de acompanhamento do trabalho feito por eles até então³. Ouvimos, primeiramente, todas as aulas e, focalizando a interação, escolhemos para análise uma aula que chamou nossa atenção pelo fato de a professora ter apresentado aos seus alunos, além do texto do livro didático de apoio fornecido pelo MEC⁴, doravante material genérico, um texto informativo, doravante material individualizado, que tratava de um problema cotidiano da região: a epidemia de dengue. Para efeito de análise, a denominação “material genérico” deve-se ao fato de este material ser elaborado para um aluno analfabeto idealizado sem levar em conta diferenças regionais, étnicas, etárias, individuais e sexuais. Por sua vez, o “material individualizado” é assim denominado por estar necessariamente mais próximo à realidade do aluno e por considerar os interesses e necessidades específicas deste e ainda por ter sido selecionado pelo professor que vive no mesmo contexto dos alunos. No caso a ser estudado, o que leva em conta as diferenças regionais uma vez que trata de um problema preocupante da região: a dengue. Consideramos essa variável - dependência do livro didático - importante

³ São, ao todo, 05 aulas gravadas na fase inicial do trabalho de alfabetização, em março de 1997.

⁴ Trata-se da cartilha **Programa Educação para a Qualidade do Trabalho**, MEC, Curitiba, 1996 que apresenta as letras do alfabeto sequencialmente. Cada lição é composta de texto para introduzir a letra e de exercícios de fixação.

para o ensino da leitura, uma vez que o livro exerce função determinante na aula, podendo até direcioná-la, determinar conteúdos e procedimentos que afetarão diretamente a formação dos alunos (Kleiman, 1992).

3. Diferenças na interação com material individualizado e com material genérico

A aula em questão tem dois momentos distintos: o trabalho com o material individualizado e o trabalho com o material genérico. Inicia-se com a leitura de um texto sobre a dengue, após a professora ter justificado para os alunos a escolha deste com o argumento de que a letra a ser trabalhada na aula seria a letra 'd', uma das letras formadoras da palavra 'dengue'. Em seguida procede-se a leitura de um texto de livro didático que tem por tema 'direitos humanos'. O primeiro é um texto estruturado na forma pergunta/resposta, com o objetivo de informar sobre a dengue, trazendo definições sobre a doença, seus sintomas e precauções. O segundo é um texto típico para iniciantes encontrado nas cartilhas de alfabetização, que privilegia frases curtas, exemplos e uma introdução muito genérica dos conceitos abordados. Espera-se, então, que o professor tenha conhecimentos adicionais à respeito, principalmente, dos direitos humanos, permitindo que este faça uma definição deste conceito possibilitando a compreensão dos alunos.

Esses 'conhecimentos adicionais' estão associados à prática de leitura do professor ou sua formação de leitor. Por leitor, entendemos o indivíduo que seja capaz de encontrar e/ou atribuir significado à determinado texto, relacionando a 'mensagem' do texto com a própria realidade a fim de construir ou implementar os conhecimentos que eventualmente já possui. O leitor, enquanto tal, é capaz de procurar um texto com o objetivo de extrair algum tipo de informação necessária a sua realidade ou cotidiano e ainda de se posicionar criticamente frente a um texto e questioná-lo (Foucambert, 1994). O sujeito só se torna leitor quando lê muito e quando tem oportunidade de ler textos diversificados. A importância de se ter um professor-leitor evidencia-se quando analisamos a interação no momento da aula em que a professora visa explicar o conceito de direitos humanos. O professor-leitor teria subsídios para explicar o conceito sem depender do livro didático. Note-se que isso não ocorre uma vez que a educadora centraliza a aula no livro limitando a discussão que poderia ser mais ampla e produtiva para os alunos. A aula fica monótona e a falta de interesse dos alunos é expressiva sem contar que a explicação é "circular", ou seja, sempre redundante nas frases que estão no texto como podemos observar no trecho transcrito⁵ abaixo.

A professora anuncia o tópico e a atividade para em seguida passar a leitura seguida de uma pergunta que pede uma definição:

P: então/ aqui nós temos aqui/ direitos humanos/ eu vou ler esse texto/ e depois nós vamos debater/direitos humanos/ cada indivíduo possui direitos que devem ser respeitados/ e como vivem em sociedade/ deve também respeitar os direi/ os direitos do grupo/ as pessoas têm direito à úde/ ` dà liberdade/ à educação/ à moradia/ à

⁵ Nas transcrições foram observadas as convenções propostas por Marcuschi, 1986. Por P entenda-se professor e por A, aluno.

segurança e ao trabalho/ então, direitos são é isso, né" então quê que vocês entenderam por direito"
A: ((silêncio))

Devido ao silêncio dos alunos a professora reitera a primeira pergunta sem nenhuma elaboração:

P: direito é o quê"
A: ((silêncio))
P: o quê que vocês entenderam por direitos humanos"
A: ((silêncio))
P: ninguém entendeu nada"
A: eu sabia e esqueci.

Como a professora não obtém resposta dos alunos, tenta explicar o conceito, através de exemplos inadequados, sem adicionar informações relevantes:

P: olha/ então/ direitos humanos são certos tratamentos que toda pessoa deve receber/ entenderam" então direitos humanos são certos tratamentos que toda pessoa aqui deve receber/não só aqui na sala' como também fora da sala' na rua' seja onde for, não é isso"

A: em todo os lugar/

P: em todos os lugares/ então/ são certos tratamentos que toda pessoa deve receber/ que eles são justos por sua condição huma:na/ respeito à vi::da/ à saú:de, à seguran::ça, à liberda::de. então aí, nós vimos o quê"os direitos huma:nos./ que são tratamentos que toda pessoa deve receber, não é" todo mundo/ todos nós devemos receber esses tratamentos que está citado aqui no livro, não é" então os direitos/ deveres são as obrigações que temos para com as outras pessoas/ pelo fato de vivermos em sociedade/ por exemplo, o pai tem por dever cuidar dos filhos/ o motorista tem o dever de respeitar os sinais de trânsito/ os direitos se ligam aos deveres/ tenho direito à vida', por isso, tenho o dever de não avançar o sinal para preservá-la./ então vocês já entenderam, né isso", mais ou menos. então os direitos são tratamentos que todas as pessoas devem receber/ os deveres são o quê" são as/ obriga/.

A: ções.

P: que temos com as outras pessoas, não é" pelo fato de vivermos em sociedade/ vocês entenderam mais ou menos"

A: entendemos.

Mesmo após a explicação os alunos não manifestam compreensão do texto:

P: então o quê, o quê são direitos" o que é direitos humanos" o que direitos humanos" quem sabe me dizer o que é direitos humanos"

((silêncio))

hein, gente?

((silêncio))

o quê é Quitéria? são o quê?

((silêncio))

são os tratamentos que toda pessoa deve receber/ e o que é, se eu perguntásse', o que é, o quê são, o quê é dever"

Note-se que a não participação dos alunos caracteriza esse momento da aula. Vimos que não há uma discussão que torne claro os conceitos de direitos e deveres, que poderiam ser melhor explorados pela professora, mas registra-se uma repetição do que já está escrito na cartilha. Muito menos há uma participação efetiva do aluno, cujos comentários reduzem-se à monossílabos confirmando o

que já foi dito pela professora ou ao silêncio. Aquela se atém a estrutura do texto, numa tentativa frustrada de explicar 'fragmentos' deste acabando por desestimular os alunos. Aliás, o texto do material didático, composto de frases curtas e sem definições detalhadas, é muito assertivo e não permite outro procedimento que não seja o de oralizar a escrita. Está implícito, na paráfrase feita pela professora, que esta considera o texto genérico autoexplicativo e por isso não o explica mas faz uma versão deste. Percebendo que tal paráfrase não contribui em nada na compreensão do texto pelos alunos, a educadora improvisa uma "explicação", como por exemplo, "*...os direitos se ligam aos deveres/ tenho direito à vida, por isso, tenho o dever de não avançar o sinal para preservá-la...*", que não esclarece nem define os conceitos abordados. Acreditamos que isso ocorre porque o livro assume o papel principal da aula, ditando as informações consideradas 'relevantes' e que nem sempre correspondem aos interesses dos alunos e por que a professora não assume o papel de direcionar pedagogicamente a aula, ou seja, de escolher os aspectos mais condizentes à realidade do aluno. Podemos concluir que, nesse caso, a prática de leitura do professor é que faria a diferença, pois, se este fosse um 'leitor' teria intimidade com os conceitos apresentados no livro e poderia complementá-los não reduzindo a explicação à repetição do texto que tem por consequência a não participação dos alunos na aula. Desse modo, percebemos que o professor deve ser um crítico do livro didático uma vez que este se apresenta como autoexplicativo, planejado, didático e, portanto, pronto para ser usado ou oralizado, ocasionando este tipo de interação. Por outro lado, o educador deve estar atento não só à escolha dos conteúdos mas também ao modo de apresentá-los em sala, ou seja, a explicação do professor influencia na qualidade da aprendizagem. A competência pedagógica deste é identificada com sua habilidade em usar com eficiência os recursos que são necessários à transmissão do conhecimento. Por isso, não basta apenas dominar um conteúdo mas usar de estratégias ideais para a compreensão deste por parte dos alunos. (Signorini & Kleiman, 1994).

Tais estratégias consistem em apresentar o conteúdo; selecionar os aspectos mais importantes da matéria a fim de facilitar a compreensão; relacionar as informações novas aos conhecimentos já adquiridos e usar de objetividade para tratar do assunto. O professor deve ser capaz de perceber o conhecimento que o aluno já tem sobre determinado assunto e escolher os elementos que articularão o processo de construção de um novo conhecimento. Esses aspectos não são observados no trabalho com material genérico, pois, o livro não dá espaço para o professor que, por sua vez, não consegue manter um diálogo com seus alunos.

Assim, podemos dizer que o material influi no tipo de interação. Esta se dá assimetricamente e tal assimetria, que é reproduzida e enfatizada pela escola, privilegia o professor (Cazden, 1988; Kleiman, 1992).

À despeito de tal assimetria, a interação, no momento em que se trabalha o material individualizado, difere da interação do material genérico. Há um diálogo

estruturado em pergunta/resposta e a diferença mais marcante é a participação do aluno respondendo às perguntas.

P: então se eu perguntar a vocês/ o que é a dengue?

A: é uma doença.

P: muito bem' é uma doença o quê" infecciosa, né" é uma doença causada por um mosquito, não é" conhecido como aedes aegypti/ então quais são os sintomas da dengue?"

A: febre.

P: muito bem' o quê mais?"

A: dor de cabeça, dores no corpo.

P: dor de cabeça, dores no corpo, né" quê mais?"

A: manchas.

P: manchas avermelhadas, né"

A: esmorecimento demais'

P: esmorecimento. muito bem' e também falta de "

A: e também num dá ânsia de vômito, não" (nesse caso, o aluno acrescenta um elemento de sua experiência à explicação)

P: dá/ aqui num diz não mas dá, viu" então, também/ o quê é que dá também" é falta de apetite, não é"/ alguém aqui de vocês já teve suspeita da dengue" (a professora utiliza a experiência prévia do aluno)

A: ((incompreensível))

P: já" nenhum teve aqui/ então, vocês estão com sorte porque a maioria das da cidade aqui inteira já teve suspeita, né" já estão com suspeita de da dengue, não é" aqui, né" diz assim/ como se pega a dengue"

A: é uma doença.

P: a dengue se pega através de quê?"

A: mosquito pica a gente.

P: mosqui: o. muito bem' então veja bem/ através do mosquito infectado, não é isso" nós pegamos a dengue. o mosquito pica uma pessoa doente/ logo após ele pica uma pessoa sadia/ aí já está transmitindo o vírus, né" o vírus da doença. Então/ é nós também, né" o quê" os sintomas, né" os sintomas que são ééé dores no corpo, febre alta, né" o quê" manchas avermelhadas na pele. e temos também, né" o que falou também, quando é primeira vez/ quando quando a dengue é dado na primeira vez ééé/ é fácil de tratar/ mas quando ela dá pela segunda vez numa mesma pessoa, o quê acontece?"

A: morre.

Note-se que há uma maior participação dos alunos que, pelo menos respondem e contribuem na explicação trazendo elementos de sua própria experiência e, com isso, melhora a qualidade da interação. Isto deve-se ao fato de que o texto mais próximo à realidade do aluno permite que este se sinta mais 'à vontade' para perguntar e acrescentar elementos novos à explicação (...A: *e também num dá ânsia de vômito, não"* P: *dá/ aqui num diz não mas dá, viu" então, também/ o quê é que dá também"* é falta de apetite não é"/ alguém aqui de vocês já teve suspeita da dengue"...).

Observe-se também acima que a professora utiliza a experiência prévia do aluno, dirigindo a atenção deste para os sintomas da dengue. Isso indica que a professora assume o controle pedagógico da aula não se prendendo ao texto uma vez que seleciona aspectos para o aluno e enriquece a explicação acrescentando informações novas como podemos observar abaixo:

P: mo-rre:r. porque a dengue mata, não é isso" então/ como falou aqui/ e quando a pessoa está sensibilizada com a primeira infecção/ pode ter complicações graves com sangramento/ que é chamado o quê" a dengue hemorrá:gica/ que pode matar, viu gente" então veja bem/ então são esses.../ então também/ os sintomas da dengue hemorrágica é o quê" olhe/ hemorragia da gengi:va, é saindo sangue das gengivas, no nariz e com febre acima de 40º" então, esses aí são os sintomas da dengue hemorrá:gica, tá certo" então geralmente, não é" vem acompanhado com esses sintomas, não é" então a dengue também é uma doença de origem africa:na, é uma doença que não foi" não é origem dela não é aqui no Brasil/ ela é de onde" da África. e vocês sabem qual é, qual é o portador desse vírus" vocês acham que é o quê" será que é animal, será que é o homem, o que é" qual é o portador"

A: é o homem.

P: o portador da doença, do vírus qual será" cês nunca ouviram falar"

A: não.

P: olha, então o portador desta doença é o quê" foi/ é o macaco. então esta doença gera todinha, já veio, já foi adquirida através do macaco, viu" então, na África... essa doença veio de onde" da África. é origem da África. então como foi que essa doença chegou aqui no nordeste" através de quê"

Como pudemos perceber há diferenças qualitativas no trabalho com material genérico e no trabalho com material individualizado, tanto nos aspectos concernentes à explicação da professora como em relação à participação dos alunos.

O material individualizado permite à professora um 'controle pedagógico' mais efetivo da aula percebido através das estratégias que esta usa para prender a atenção dos alunos. Tais estratégias consistem na repetição de partes relevantes do texto, perguntas sobre a experiência prévia do aluno e inclusão de alguns elementos 'extra-texto' contribuindo para a qualidade da explicação. O uso deste material proporciona ao educando uma leitura que não seja a do texto pedagógico, destinado apenas a aprender a ler, variação extremamente importante para a formação de um leitor, pois, cada tipo de texto provoca questionamentos, exploração e respostas de natureza diferente (Foucambert, 1994).

Por sua vez, o material genérico, além de desinteressar os alunos, empobrece a aula porque o livro assume o papel de 'controle' da aula inibindo as iniciativas do professor no sentido de 'incrementar' o assunto tratado para que haja um maior aproveitamento deste pelos alunos.

4. Considerações finais

A iniciativa de levar textos variados para a aula é relevante e denota um primeiro passo para a independência da professora em relação ao texto. Esse primeiro passo é importante porque os livros didáticos brasileiros e os 'pseudotextos' contidos nestes não primam pela qualidade. Essa iniciativa deve ser desenvolvida desde o início da alfabetização com textos que permitam aos alunos informação e questionamento, pois, 'aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas, mas com textos longos, centrados diretamente na experiência e preocupações dos alunos (Foucambert, 1994). A seleção do material individualizado pela professora implica numa análise, ainda que superficial, do material genérico e aponta para uma maior responsabilidade desta quanto ao planejamento da

aula e para um trabalho pré-pedagógico que permite, no caso do material individualizado, um maior controle da aula.

Percebemos, porém, que ainda que tenha havido diferenças de procedimento da professora em relação aos dois tipos de material, o desempenho de 'leitora' bem como o desempenho pedagógico desta ainda não foram suficientes para que a aula fosse bem encadeada. O material individualizado, trazendo um texto da realidade dos alunos, possibilitou que a aula fluísse com mais facilidade e com uma maior participação dos alunos mesmo havendo ainda assimetria na interação.

Deste modo, a qualidade da aula de leitura está relacionada à qualidade do texto uma vez que, com o material individualizado, há uma maior participação dos alunos, respondendo às perguntas da professora e acrescentando elementos de sua própria realidade à aula, e pelo fato de a professora se sentir mais segura para explicar e complementar a explicação, o que possibilitou a diferença de interação apontada.

Por último, podemos dizer que é mais provável que o objetivo geral da aula de leitura - a construção de sentido - seja atingido através do texto individualizado porque a estrutura do texto genérico é deficiente e não permite um questionamento que leve à tal objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAZDEN, C. B. (1988) *Classroom Discourse - The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em Questão*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- KLEIMAN, A. B. (1995) Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola - in *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras,.
- _____. (1992) Cooperation and Control in Teaching: The Evidence of Classroom Questions, *D.E.L.T.A.*, 8.2: 187-203.
- MARCUSCHI, L. A. (1986) *Análise da Conversação*. Editora Ática: São Paulo.
- OLIVEIRA, C. (1994) O Alfabetizador e a Leitura: Análise de uma Experiência de Formação em Serviço. Dissertação de Mestrado. UNICAMP:Campinas/ SP.
- RIBEIRO, V. M. et alii. (1997) Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, SP/Brasília:MEC-Ação Educativa.
- SIGNORINI, I. (1992) Letramento e Discurso Explicativo. In *Letras & Letras*, 8.2: 21-49.
- SIGNORINI, I. & KLEIMAN, A. B. (1994) When explaining is saying. Teacher talk in adult literacy classes. In *Educational as cultural construction - 'Culture & Consciousness' Series*, Fundación Infancia y Aprendizaje: 216-226.