

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Jéssica Duarte Coutinho

Rio de Janeiro
2022

Jéssica Duarte Coutinho

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
para obtenção do título de Licenciada em Letras na
habilitação Português/ Literaturas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Tavares Orsini

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

C871f Coutinho, Jéssica Duarte
A formação do leitor crítico na Educação de Jovens e Adultos: análise de material didático. / Jéssica Duarte Coutinho. -- Rio de Janeiro, 2022.
70 f.

Orientadora: Mônica Tavares Orsini.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2022.

1. EJA. 2. Letramento. 3. Leitor crítico. I. Orsini, Mônica Tavares, orient. II. Título.

Sou um homem comum
brasileiro, maior, casado, reservista,
e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão,
lutarmos juntos por um mundo melhor.

Ferreira Gullar

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos orixás, em especial, meu pai Ogum, que me guiou e me mostrou o caminho, mesmo quando eu não conseguia enxergar.

À minha mãe, Laura, que me apoiou desde a escolha do curso de Letras até minha formação, me incentivou e acreditou em mim durante todo o percurso. Sem você, isso seria impossível.

À minha tia, Lúcia, que me criou ao lado de minha mãe, me ensinou o que é ser uma mulher forte e a acreditar na minha capacidade.

Ao meu pai, Walmir, que nunca pôde investir nos estudos, mas me ofereceu oportunidade de acesso à melhor educação possível.

À minha orientadora, Mônica Orsini, que me deu a mão quando este trabalho ainda não tinha forma alguma e, juntas, construímos os caminhos desta pesquisa.

À minha amiga-irmã, Tainara, que é pequena, mas tem o coração enorme, e me inspira a sempre olhar o outro com olhos gentis, característica essencial para toda discussão deste trabalho.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	6
1 BREVE HISTÓRIA POLÍTICO-SOCIAL DA EJA NO BRASIL.....	9
1.1 Pedagogia de Paulo Freire.....	9
1.2 O MOBRAL	12
1.3 O Ensino Supletivo	13
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	13
2. LEITURA: DESCRIÇÃO E ENSINO	16
2.1 Concepções de leitura	16
2.2 Ensino de leitura	19
2.2.1 As práticas de leitura na EJA	23
2.2.2 A seleção dos textos em materiais da EJA.....	25
3. METODOLOGIA	27
3.1 Tipo de pesquisa e suas etapas	27
3.2 Contexto de pesquisa	28
3.2.1 Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o PEJA.....	28
3.2.2 O material didático da EJA-RJ	29
3.3 As Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.....	33
3.4 Refinando os objetivos.....	36
4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	38
4.1 O trabalho com a leitura se organiza a partir das etapas descritas por Santos <i>et al.</i> (2020)?.....	38
4.2 O conhecimento prévio do aluno (linguístico, enciclopédico e de mundo) é levado em conta no material, como propõe Santos <i>et al.</i> (2020)?	47
4.3 Os textos escolhidos atendem aos critérios gerais propostos por Bentes (2011)? 48	
4.4 Considerando as concepções de leitura descritas por Tavares e Franco (2014), o material busca levar o aluno a um despertar da criticidade, visando à concepção sociointeracional de leitura?	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa, na educação básica, possui, como uma de suas finalidades essenciais, a expansão das práticas comunicativas e discursivas dos educandos, fazendo com que eles se tornem cidadãos críticos na sociedade em que vivem. Para isso, as aulas de português precisam desenvolver as habilidades da leitura, da escrita e da expressão oral. A primeira delas configura-se no objeto de pesquisa dessa monografia.

A dificuldade, por parte do alunado, em compreender o que se lê no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito grande. É importante ressaltar que os alunos dessa modalidade não puderam finalizar seus estudos no tempo previsto e, por conta disso, em diversas situações sociais, se encontram em desvantagem perante o restante da população, que cursou o Ensino Fundamental no tempo esperado pela nossa sociedade.

O interesse pelo tema do ensino de leitura na EJA nasceu em 2019, quando realizei meu estágio obrigatório para conclusão do curso de Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), em uma escola municipal na Zona Norte do Rio de Janeiro, acompanhando as aulas de português de uma turma de EJA de 3º ano, o que equivale ao 6º e 7º anos do ensino regular, por cerca de 5 meses.

Durante este período, pude perceber uma preocupação recorrente do professor em desenvolver, com aqueles alunos, atividades de leitura e escrita. As aulas de gramática, quando ocorriam, abordavam, principalmente, questões ortográficas (por exemplo, a diferença entre “mas” e “mais”; “mau” e “mal”; por que, porquê, porque, por quê), regras de acentuação e de pontuação. Já as aulas de leitura, sempre mais frequentes, focalizavam a interpretação de textos, trazendo materiais cuja temática interessasse à turma. O professor discutia questões raciais, sociais, de classe e de gênero, buscando engajar os alunos na discussão.

Essa abordagem – de dar ênfase ao trabalho com a leitura – foi uma escolha feita pelo professor, tendo em vista que não havia material didático específico para a modalidade em questão: o livro usado era o mesmo do 6º ano do Ensino Fundamental. O docente utilizava as partes do livro que atendiam ao currículo da EJA (cf. capítulo 3), adaptando-as, quando necessário, ou produzindo seu próprio material didático.

Acerca do ensino de leitura na EJA, creio que o principal objetivo do professor deva ser o de despertar a criticidade do aluno, explorando temas pertinentes às suas necessidades (cf. SANTOS *et al.*, 2020; FREIRE, 1987; BENTES, 2011). O trabalho com

o texto precisa permitir que os alunos compartilhem seu conhecimento de mundo, além de dialogar com sua história sociocultural. De forma alguma, esse trabalho pode se limitar à reprodução de informação, mas deve desenvolver as habilidades de compreensão / interpretação das ideias presentes nele. Somente um trabalho dessa natureza irá formar leitores críticos, aptos a fazer uso da leitura no seu meio social.

Ao conhecer um pouco da história da EJA e suas políticas, percebo que há grandes desafios a serem enfrentados no que tange ao trabalho com a leitura. Os professores dessa modalidade de ensino não se sentem preparados para garantir que os alunos ultrapassem a etapa da alfabetização e deem continuidade ao processo gradual de letramento, ampliando seu repertório linguístico e sua competência comunicativa, exigidos pela vida em sociedade. A boa formação do docente é indispensável para mediar o trabalho com esse grupo de indivíduos, o qual necessita de instruções específicas para enfrentar os desafios de ler o mundo fora da escola. Nesta conjuntura, torna-se imprescindível construir novas formas de pensar o ensino de leitura na EJA, para que se alcance uma educação libertária, como proposta por Freire (1987).

No que concerne às aulas de português, de acordo com Bagno (2005), por conta de um currículo engessado (voltado para o ensino da gramática normativa) nos cursos de licenciatura em Letras, muitos professores, ao entrar no mercado de trabalho, reproduzem esse modelo de aula, focando no ensino da gramática. O trabalho com o texto e com a concepção sociointeracional de leitura são sempre preteridos ou tratados de forma muito rasa, o que dificulta a verdadeira ampliação do saber do aluno para sua vida.

Normalmente, as práticas de leitura em sala de aula remetem a metodologias que priorizam, como chama Santos *et al.* (2020), o ensino do texto como “recorte-cole”, no qual o aluno se limita a retirar / copiar informações, sem, de fato, compreendê-las.

Com base nas orientações teórico-metodológicas mais recentes (SANTOS *et al.*, 2020; TAVARES; FRANCO, 2014; BENTES, 2011), o presente estudo tem como objetivo geral analisar o eixo da leitura em parte do material didático produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, disponibilizado no *Portal do Rioeduca*¹, no ano de 2021 – quando houve a volta às aulas presenciais, após o período de ensino remoto em decorrência da pandemia do COVID-19. O material, na sua totalidade, reúne doze apostilas ordenadas

¹ Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca>

por etapas e trimestres. Nessa monografia, nos concentramos nos três volumes da etapa denominada EJA II – BLOCO I.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, apresento o percurso histórico e político da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando explicitar os marcos dessa modalidade, com especial olhar para a metodologia de Freire (1987); no capítulo 2, reúno os pressupostos teóricos que sustentam este trabalho, a partir da exposição das concepções de leitura, à luz de Tavares e Franco (2014), e de propostas quanto ao que se espera do ensino dela, este último, particularmente, baseado nas propostas de Santos *et al.* (2020) e Bentes (2011); no capítulo 3, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa; no 4º capítulo, faço a análise, de fato, do material selecionado; por fim, apresento as considerações finais, reunindo os principais achados dessa pesquisa.

1 BREVE HISTÓRIA POLÍTICO-SOCIAL DA EJA NO BRASIL

Neste capítulo, traçaremos um breve panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reunindo informações sobre métodos, programas e leis referentes a essa modalidade de ensino.

1.1 Pedagogia de Paulo Freire

Para além do que está previsto na Lei, é importante ressaltar que a criação do EJA foi muito influenciada por Paulo Freire e o método criado por ele, de nome igual. Freire (1987) criticava o sistema tradicional de alfabetização, o qual usava cartilhas tanto para escrita quanto para leitura. Nessas cartilhas, eram apresentadas frases e palavras completamente descontextualizadas, sem significado para os estudantes.

Para Freire (1987), o conceito de educação deveria ser construído com base no diálogo entre educador e educando. A partir desse diálogo, trocas de conhecimentos seriam feitas, sendo que o educador precisa estar disposto a aprender tanto quanto educar. Isto posto, entendemos que um dos pressupostos do método – nas palavras do próprio Freire – é a ideia de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo” (1987, p. 44). A educação, portanto, deve ser um ato coletivo, solidário; não pode ser uma imposição, tendo em vista que o ato de educar consiste na troca entre pessoas e, por isso, não pode ser organizada e guiada por um único sujeito, de maneira isolada. Dessa forma, o educador, que é o responsável pelo direcionamento da aula, deve conduzi-la levando as questões sociais em consideração.

Brandão (1981, p.10), ancorada na pedagogia de Freire (1987), reafirma a responsabilidade do professor de expandir os conhecimentos do aluno:

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém. Ora, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma tala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. (BRANDÃO, 1981, p. 10)

Segundo este método, o educador deve pensar nas necessidades e no histórico de seu aluno, como seus objetivos, origens culturais, possíveis conhecimentos prévios etc. Para isso, Freire (1987) defendia que o professor terá que executar uma pesquisa, uma busca por essas informações para que possa desenvolver sua aula. O fato de o professor

precisar se informar para ensinar mostra como a educação é uma troca: aprende-se ao mesmo tempo que se ensina (ou aprende-se para que se possa ensinar). Com isso em mente, Freire (1987) afirmava a inexistência de educadores e educandos “puros”, pois de ambos os lados se ensina e aprende; os educadores também são educandos e os educandos também são educadores. Nas palavras de Brandão (1981, p. 10), “De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.”

Sendo assim, incomodado com o método de cartilhas, desprovido de ideologias das quais Freire (1987) acreditava serem necessárias nesse processo de alfabetização, o pedagogo desenvolve um novo modelo, inicialmente, apenas para adultos – a nomenclatura “jovens” não era mencionada –, classificando o ato alfabetizante como um produto da sociedade política e cultural brasileira. Dessa forma, Freire (1987) defendia que o analfabetismo é um produto social, fruto da desigualdade e, por conseguinte, algo fabricado pela sociedade da época. Por esse motivo, a alfabetização de adultos precisa ser pensada a partir da realidade brasileira, levando em consideração a vivência de cada indivíduo participante do processo educacional. Nas palavras do professor,

[E]stávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 1987, p. 116)

O principal objetivo desse método era a emancipação das camadas populares. Paulo Freire tratava a educação como um ato político e de libertação, que visava combater a exclusão, a exploração e a marginalização. Essa liberdade ocorria por meio da conscientização do aluno a respeito de sua desigual existência na sociedade, que atravessa sua cultura e sua história. Portanto, Freire (1987) acreditava que compreender seu lugar de “oprimido” era essencial para que houvesse a liberdade dessa condição.

Justamente por isso, o pedagogo defendia que a educação de adultos é tão importante quanto a educação de crianças, visto que o direito de conhecimento e aprendizagem é equivalente. Por isso, tal qual o ensino infantil, a EJA precisa de metodologias específicas e preparo profissional voltados exclusivamente para essa modalidade. Esse raciocínio se construiu com base no pensamento de que adultos aprendem e absorvem informações de maneira diferente de crianças, o que cria a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades desses alunos.

Pensando nessa formação, alguns conceitos são fundamentais para a implementação da metodologia Paulo Freire. O processo de alfabetização, *a priori*, acontecia por meio de um Círculo de Cultura – como era denominado – em que os alfabetizandos eram expostos a pinturas ou desenhos, sem escrita, e deveriam citar palavras que remetiam a essas figuras. A partir das principais palavras mencionadas, geravam-se situações de problematização e reflexão, que davam início ao desenvolvimento da alfabetização. Com o intuito de esquematizar o processo, compreende-se que o método segue três etapas: investigação; tematização e problematização

Apesar de o diálogo ser necessário em todo o processo de aplicação da metodologia em questão, na *etapa de investigação*, ele fazia-se primordial, tendo em vista que era o momento usado para conhecer o aluno, sua vivência e suas experiências. Dessa forma, seria possível verificar quais os chamados “temas geradores” de cada indivíduo presente. Os temas geradores consistem em palavras relacionadas ao universo vocabular do aluno, as quais têm ligação direta com os locais que ele frequenta, a região em que vive, as situações a que está exposto e, enfim, a sua bagagem de vida de forma geral.

Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em Educação como Prática da Liberdade), “descoberta do universo vocabular” (em Conscientização e Alfabetização), “investigação do universo temático” (em Pedagogia do Oprimido). De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto (BRANDÃO, 1981, p. 11).

Após o levantamento dessas palavras, passa-se para a *etapa de tematização*, em que o uso da leitura e da escrita são de extrema importância, tendo em vista que o foco é fazer com que o aluno venha a reconhecer as letras, vogais, consoantes e sílabas. Além disso, é fundamental usar os temas geradores, com o objetivo de incentivar os estudantes a construir novas palavras. A partir da construção dessas novas palavras, propõe-se uma comparação entre esse novo leque vocabular com o que eles já tinham anteriormente.

Por fim, chega-se à *etapa da problematização*, na qual, como prevê o nome em si, é feita a discussão sobre as palavras geradoras. Nesse momento, inicia-se a troca de saberes e reflexão sobre essas palavras selecionadas na primeira fase, visando o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Por exemplo, considerando que uma das palavras geradoras tenha sido “trabalho”, pode-se discutir sobre direitos trabalhistas, deveres, remuneração (e suas discrepâncias), entre outras questões envolvendo o universo do trabalho, de forma que atravesse a realidade dos alunos e os façam refletir sobre seu lugar na sociedade.

1.2 O MOBRAL

Com o golpe militar de 1964, a ideia de educação libertária – impulsionada pelo método freireano – foi suprimida, já que a emancipação das camadas populares não era interessante para o governo. Dessa forma, houve forte repressão do Estado em relação aos movimentos a favor da educação de jovens e adultos: a maioria das organizações foram desfeitas e seus líderes presos. O Estado autoritário visava substituir as práticas educativas voltadas para os interesses populares por métodos que atendiam às ideologias ditatoriais.

A Lei nº 5.379 criou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, sendo o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) o responsável pela sua execução. Segundo Prado (2019), nos anos iniciais, o MOBRAL se limitou a ser uma instituição que repassava recursos a outras instituições para criação de projetos pedagógicos focados em alfabetização. Após uma reestruturação, o Movimento alcançou independência e passou a pôr em prática seus próprios programas, se tornando um órgão de alfabetização em massa. Ele foi extinto em 1985.

Pensando nos projetos desenvolvidos pelo MOBRAL após essa reestruturação, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), eles atendiam a três princípios: o primeiro consistia em auxiliar os demais programas de educação, tendo em vista que os recursos financeiros destinados a esse movimento não dependiam de verbas orçamentárias. O segundo princípio era a organização operacional descentralizada: o MOBRAL agia por meio de Comissões Municipais localizadas em diversos municípios do Brasil, as quais eram responsáveis por elaborar campanhas nas comunidades que objetivavam, a princípio, recrutar analfabetos e, em seguida, oferecer salas de aulas e, ainda, professores para esses indivíduos. Vale ressaltar que as Comissões Municipais eram formadas por associações voluntárias de serviços, empresários e membros do clero, o que representava melhor o governo autoritário.

Apesar da organização operacional ser descentralizada, o terceiro princípio diz respeito a centralização da direção do processo educativo. O MOBRAL desenvolveu uma

Gerência Pedagógica, incumbida de (1) Organizar; (2) Programar; (3) Executar e (4) Avaliar o processo educativo. Dessa forma, o planejamento e produção de materiais didáticos era responsabilidade de empresas privadas, que, por meio de equipes pedagógicas, desenvolviam um material de caráter nacional, o qual ignorava a diversidade linguística, ambiental e sociocultural das regiões brasileiras.

1.3 O Ensino Supletivo

Em 1971, no capítulo IV da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), foi implementado o Ensino Supletivo. Neste contexto, destacam-se dois documentos acerca do ensino de jovens e adultos: o Parecer do Conselho Federal da Educação n. 699, de Valnir Chagas, e o “Políticas para o Ensino Supletivo”, desenvolvido por um grupo de trabalho. Os documentos partiam de três premissas sobre o Ensino Supletivo: a designação dessa modalidade como algo independente do Ensino Regular, ainda que a ele correlacionado; a necessidade de relacionar Ensino Supletivo à preparação para o mercado de trabalho, visando gerar mão de obra para o país; a implementação de metodologias e doutrinação apropriadas à grande proporção de alunos da modalidade de jovens e adultos.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADAD e DI PIERRO, 2000, p. 117)

Dessa forma, visando evitar que o Ensino Supletivo tivesse um caráter mais particular e não se tornasse apenas uma imitação abstrata do Ensino Regular, tanto os documentos como a Legislação exigiam especialização própria, por parte dos professores, para atender às necessidades do Ensino Supletivo. Mesmo na falta desses, quando se era preciso utilizar dos profissionais oriundos do Ensino Regular, propunha-se um aperfeiçoamento, por meio de cursos, para auxiliar esses educadores à adaptação ao Ensino Supletivo.

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

O parecer n. 11/2000 da CEB – que trata, especificamente, das diretrizes curriculares nacionais para a EJA – foi criado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury e aprovado em 10 de maio de 2000. O objetivo primordial do documento é assegurar educação gratuita de qualidade – inclusive educação técnica profissional – para todo

cidadão. O parecer reforça a necessidade de acentuar a educação básica para pessoas que não concluíram a educação primária ou sequer tiveram acesso a ela.

O documento explicita, ainda, sua intenção de regulamentar a EJA como modalidade da educação básica, norteados todos os ambientes educacionais que trabalham com essa parcela educacional. Isso deve ser feito a partir da oferta aos seus estudantes de uma educação de qualidade por meio de um currículo atualizado e de professores habilitados para assumir essa modalidade específica. Sendo assim, a educação de jovens e adultos deve ser ministrada por profissionais que apresentam formação pedagógica, os quais receberam formação própria para lecionar, de forma adequada, as disciplinas do currículo.

No que diz respeito à organização, o documento foi dividido em duas partes: a primeira é nomeada “Relatório e Voto do Relator” – a qual divide-se em dez seções – e a segunda chama-se “A Decisão da Câmara”. Dentre as dez seções da primeira parte, destacam-se os Fundamentos e Funções da EJA, que aborda, também, as desigualdades existentes no país e uma patente divisão entre os cidadãos, razão que motivou a elaboração desse documento.

Além disso, o parecer destaca a existência de dois grupos distintos no Brasil: os alfabetizados, caracterizado como “Brasil oficial”, e os analfabetos, que representam a realidade esmagadora. As condições adversas e sequelas de um passado discriminatório ainda permeiam os dias de hoje na sociedade brasileira e, por consequência, repercutem seu caráter excludente. Em decorrência disso, há uma massa considerável de jovens, adolescentes e adultos, sem escolaridade obrigatória completa e, em muitos casos, sem saber ler e escrever. Dessa forma, o referido parecer afirma o propósito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos em alfabetizar aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura. Ao longo do texto, são descritas as características sobressalentes de grande parte desses jovens ou adultos que não concluíram seus estudos na idade certa, por questões de desistência ou, até mesmo, falta de acesso à escola na idade recomendada.

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (CEB 11/2000, p. 6)

A partir do trecho acima e de outras considerações presentes no documento, é possível afirmar que o parecer manifesta reprovação à discriminação entre etnias ou

posição social para com os educandos, bem como subentende a omissão e responsabilidade do Estado perante o alto índice da estatística de analfabetismo no país. Por outro lado, o documento reconhece os esforços feitos por todos os sistemas de ensino para amenizar as taxas de analfabetismo e oferecer a conclusão dos cursos a esses jovens e adultos, além de destacar que os programas de supletivo foram grandes projetos de aceleração para diminuir as distorções de idade e ano que ainda existem.

Pode-se concluir, portanto, que o parecer n. 11/2000 expõe a disparidade educacional entre classes sociais – considerando que a escola sempre foi uma instituição negada aos pobres – e propõe formas de suprir essa dívida por meio da legitimação do ensino e alfabetização de jovens e adultos, com suas necessidades e particularidades. O documento frisa, ainda, a premência de oferecer igual preocupação quanto à construção dessa modalidade, como é oferecida ao ensino e alfabetização de crianças e adolescentes, visando à garantia de direitos universais a todos os seres sociais.

2. LEITURA: DESCRIÇÃO E ENSINO

De acordo com Neves (2007), aprender a ler demanda a aquisição das habilidades necessárias para entender o significado por trás das palavras impressas. Para um leitor razoavelmente bom, a habilidade de ler geralmente parece simples e automática; no entanto, o processo de aprender a ler é complexo e se baseia em habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, desenvolvidas desde uma idade muito precoce.

Este capítulo apresenta duas seções. Na primeira, trataremos das concepções de leitura (TAVARES; FRANCO, 2014; ROJO, 2014; SANTOS, 2015; GOMES, 2015; KLEIMAN, 2010) e abordaremos o conceito de letramento. Na segunda, apresentaremos questões relacionadas ao seu ensino (SANTOS *et al.*, 2020; BENTES, 2011, OLIVEIRA, 2010; MORAES, 2015).

2.1 Concepções de leitura

De acordo com a *concepção decodificadora*, a leitura se resume à compreensão das palavras do texto, ou seja, a decodificação dos signos linguísticos. Nessa perspectiva, enxerga-se o texto como direcionador da leitura, provedor de todo sentido. O conteúdo e todo o conhecimento são oferecidos pelo texto; dessa forma, os conhecimentos prévios e a experiência de vida do leitor em nada acrescentam ao ato de ler. A leitura está atrelada ao ato de alfabetização: entender e reproduzir o código escrito ou oral é sinônimo de um leitor fluente.

Segundo Tavares e Franco (2014), essa visão da leitura estava atrelada à noção de linguagem predominante de sua época. Entre os anos de 1930 e 1960, entendia-se a língua por uma perspectiva estruturalista, em que o objetivo principal era o estudo das unidades linguísticas. Sendo assim, o texto era usado apenas como um meio para que o leitor pudesse aprender a decodificar e reproduzir os códigos linguísticos. Não havia um trabalho propriamente dito de interpretação.

Na *concepção psicolinguística* de leitura, a relação acontece do leitor para o texto, ou seja, o guia do processo de leitura passa a ser o leitor e a sua bagagem pessoal. O ato de ler é analisado considerando os conhecimentos prévios do leitor e o efeito que esse texto produz na mente dele. Sendo assim, o importante aqui são os processos imagéticos e psíquicos despertados no aluno a partir da leitura, os quais são formados pelo levantamento de hipóteses, por exemplo.

Nessa abordagem, a leitura é responsável por acionar os conhecimentos prévios do aluno, o qual faz uso deles para compreender o texto a partir da sua perspectiva única e individual. Além disso, o levantamento de hipóteses, como já dito, está fortemente presente, fazendo a leitura ser construída por frequentes suposições do que está por vir e, conseqüentemente, tornando-a mais veloz, já que uma compreensão minuciosa de cada parte do texto não é necessária, tendo em vista seu objetivo principal: o efeito do texto no leitor e, não, o oposto. Rojo (2014) aponta uma particularidade dessa velocidade na leitura, característica da abordagem psicolinguística: a generalização. As informações do texto são armazenadas de forma sintetizada. Considerando que o leitor não se aprofunda no texto, o efeito dele nesse leitor também será superficial.

Santos (2015) explicita, ainda, que a concepção psicolinguística de leitura deixa espaço para diferentes interpretações textuais. Isso ocorre porque essa interpretação é feita a partir dos conhecimentos prévios do leitor e a forma como ele os utiliza no ato de ler. Dessa forma, por se tratar de uma leitura que atua em uma via de mão única – do leitor para o texto – o sentido desse texto está atrelado à visão de seu leitor.

A *concepção interacional* de leitura é a junção dos pontos fortes da abordagem decodificadora e da psicolinguística: a construção do sentido é feito a partir da decodificação dos signos linguísticos e dos conhecimentos prévios do leitor. Assim como o texto interage com o leitor, o leitor interage com o texto. Tavares e Faraco (2014, p. 6) afirmam que “o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos”. Essa abordagem trabalha não só a interferência do leitor no texto e do texto no leitor, mas o efeito da relação entre ambos, o processo de relação entre esses dois objetos participantes do processo de leitura.

Além disso, essa abordagem também foca na intencionalidade da leitura. Esse processo precisa ter um objetivo definido, o qual vai guiar o processo em si. Para Leffa (1996 *apud* GOMES, 2015, p. 22), é essa intencionalidade a responsável por gerar o processo de interação, tendo em vista que a compreensão do texto é gerada a partir do objetivo da leitura. Pensando nisso, pode-se afirmar que estabelecer finalidades de leitura é importante para firmar uma relação entre leitor-texto.

Sendo assim, Rojo (2014) afirma, ainda, que para que haja verdadeira interação é preciso questionar o texto, pensar em quem é seu autor, sua finalidade, veículo de comunicação etc. Dessa forma, cria-se um diálogo entre leitor e texto. Buscar

compreender o universo daquele texto também se mostra como uma espécie de objetivo, apesar de não necessariamente precisar ser o único.

Considerando essa reação gerada a partir da interação entre texto e leitor / leitor e texto, é importante não pensar na abordagem interacional apenas como a união da decodificadora e da psicolinguística – há, sim, junção, mas não somente isso. A diferença dessa abordagem é justamente o terceiro fator, que é a relação entre o autor e o texto. A partir dessa relação, o leitor é capaz de potencializar seus conhecimentos prévios, aumentando sua bagagem cultural.

Se a perspectiva interacional considera a relação entre texto e leitor nos dois sentidos, a abordagem sociointeracional leva em conta também o contexto no qual os objetos do processo de leitura estão inseridos. Há uma preocupação com aspectos sociais, históricos, culturais; enfim, toda e qualquer circunstância social da qual o leitor e o texto participam. São essas circunstâncias que modificam o significado e a compreensão geral do texto.

Segundo Santos (2015), o ensino da leitura precisa considerar o universo do estudante, trabalhando sua realidade e conectando o sentido do texto à sua existência como sujeito. Dessa forma, a leitura atua como uma prática social e oferece a oportunidade de comunicação com o contexto no qual o aluno está inserido.

Essa perspectiva, assim como a interacional, não exclui as anteriores: funciona de forma cumulativa. Em outras palavras, é preciso, sim, decodificar o código linguístico, fazer uso dos conhecimentos prévios e proporcionar uma relação comunicativa entre leitor e texto. A diferença dessa concepção, segundo Tavares e Franco (2014), é o fato de a leitura ser considerada um processo social, isto é, participam do processo de leitura as particularidades sociais, históricas e culturais tanto do leitor (quem é esse leitor? Em que ambiente ele lê esse texto? Em qual contexto está inserido?), assim como do próprio texto (quem é seu autor? Qual ideologia defende? Em qual contexto foi escrito?).

Considerando as concepções de leitura aqui apresentadas, percebemos que, por muitos anos – durante a predominância das concepções de leitura decodificadora e psicolinguística –, o seu ensino não visava a auxiliar o aluno a, de fato, compreender o texto e entender esse processo como uma prática social. Justamente pela leitura ser tratada como uma forma de decodificar signos linguísticos, sem levar em conta todos os outros objetivos dela, é que se torna complicado enxergar a função da leitura fora da perspectiva

da alfabetização. Ler se torna simplesmente a compreensão dos sons que as palavras fazem.

Com os avanços da pesquisa nessa área e com o desenvolvimento de concepções como a interacional e a sociointeracional, que enxergam a leitura para além da decodificação, como um processo de interação, surgiu um novo conceito: o de letramento.

Entende-se como indivíduo alfabetizado aquele que é capaz de ler e escrever, isto é, compreende o funcionamento do código linguístico da sociedade na qual está inserido. No entanto, compreender esse código não necessariamente faz com que o leitor consiga de fato extrair significado do texto, ou utilizá-lo de alguma forma em sua vida. Essas características são de sujeitos, hoje, denominados *letrados*, ou seja, aqueles que não só leem e escrevem, mas fazem um uso funcional dessas práticas.

Kleimam (2010) destaca a importância de não entender o letramento como um método do qual o professor se utiliza para ensinar alguma matéria específica de português (como uma metodologia para o ensino das letras ou da sílaba). Esse pensamento faz com que a alfabetização seja vista como algo oposto ao letramento, quando, na realidade, são processos intrínsecos. Para que o aluno seja considerado letrado, ele precisa, primeiro, ser alfabetizado. Dessa forma, a alfabetização não é o oposto do letramento, mas parte dele: é, na realidade, uma prática de letramento.

Considerando que o letramento é o saber fazer uso das práticas de leitura e escrita, pode-se afirmar que ele é indispensável para o pleno convívio em uma sociedade, pois, de acordo com Bagno (2005, p. 69), por meio dele o indivíduo consegue ocupar espaços sociais e exercer seu direito como cidadão.

letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano.

Se o letramento pode oferecer oportunidades de ingresso em certos círculos sociais, a falta dele também pode resultar em situações de exclusão. Por isso, levando em conta que a escola tem deveres como instituição perante a sociedade, é dever dela oferecer o conhecimento necessário para que a população tenha acesso a todos os espaços ao seu redor.

2.2 Ensino de leitura

Santos *et al.* (2020) concebe a leitura a partir do conceito de letramento: o ato de ler precisa ir além da repetição de informações contidas em um texto, o aluno precisa compreender as ideias presentes nele e ser capaz de fazer inferências, entender o que é dito nas entrelinhas, perceber a intencionalidade daquele texto e observar, também, a estrutura dele. Para alcançar todos esses fins, o uso de conhecimentos prévios e da experiência de mundo do leitor é essencial. Assim, conseguimos formar leitores que não só reproduzam informações, mas que tenham uma visão crítica do texto.

Em se tratando de escrita, não basta a alfabetização para que os alunos se tornem leitores, pois decodificar textos não significa lê-los: é necessário que haja, de fato, o letramento, ou seja, o processo de ler deve fazer com que os alunos assimilem o conhecimento à sua volta, como seres sociais que são, fazendo inferências e levantamento de hipóteses. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 40)

Ser leitor diz respeito à completa compreensão de qualquer texto, seja ele oral ou escrito, a partir do uso de nossos conhecimentos prévios. Sendo assim, o objetivo da aula de leitura deve ser formar alunos capazes de se desprender do que está no texto e conseguir ir além, não se limitando a reproduzir informações. Além disso, Santos *et al.* (2020) dialogam com Freire (1987) por compartilharem a compreensão educação como prática social. Por isso, as aulas de leitura, além de buscarem formar leitores críticos capazes de transcender as ideias do texto, devem focar nos objetivos sociais dos alunos, independente da etapa ou modalidade de ensino a qual estejamos ensinando.

Considerando que a leitura não é um processo estritamente linguístico, ela exige do leitor outros conhecimentos que o ajudarão a melhor compreender e absorver as informações de um texto. De acordo com Santos *et al.* (2020), esses conhecimentos são construídos ao longo da nossa vida e nossa interação com o mundo. A partir disso, criamos uma bagagem única que nos auxilia – de forma diferente para cada leitor – no processo de aprender a ler. Sendo assim, as autoras destacam cinco conhecimentos específicos importantes para esse processo: conhecimento textual, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento intertextual e conhecimento contextual.

O conhecimento textual diz respeito ao que sabemos das características do texto que estamos lendo. Por exemplo, conseguimos identificar o que é uma carta pelo formato: saudação; corpo do texto; despedida e nome do remetente. Antes mesmo de ler, ao se

deparar com esse formato, o leitor – que tem conhecimento textual – sabe que está prestes a ler uma carta.

Em relação ao conhecimento linguístico, obviamente, a falta completa dele pode impossibilitar a pessoa de ler qualquer informação, considerando que não seja alfabetizada. No entanto, Santos *et al.* (2020) também destacam outras extensões dentro desse conhecimento – como o saber ortográfico, semântico, morfológico, sintático etc., também importantes para o ato da leitura. O desconhecimento de um vocábulo pode prejudicar a compreensão de uma frase inteira, ou até mesmo mudar o sentido dela.

Temos, ainda, o conhecimento enciclopédico – ou conhecimento de mundo –, o qual diz respeito ao que sabemos sobre assuntos diversos da nossa sociedade, cultura ou, também, informações técnicas – como seu conhecimento a respeito de informática, por exemplo, que não é algo social ou cultura, mas, sim, um saber particular seu, independente do grau de aprofundamento que tenha. O conhecimento enciclopédico é fundamental para a compreensão do texto, pois é ele que nos ajuda a fazer inferências: por meio do que já sabemos sobre o tópico que está sendo abordado, deduzimos possíveis desencadeamentos.

A respeito disso, Oliveira (2010) destaca ainda que o conhecimento enciclopédico está atrelado ao linguístico, tendo em vista que a falta de determinada vivência pode impedir um indivíduo de saber o que certa palavra significa. Por exemplo, em um texto científico, para um leigo da área, pode haver diversas palavras que não fazem sentido algum. Sendo assim, a falta do saber técnico-científico (o conhecimento enciclopédico) impediu que o leitor tivesse aquela bagagem linguística.

Outro caso, também explicitado por Oliveira (2010), é quando o leitor conhece o significado de uma palavra, mas não no contexto no qual ela está inserida. Para ilustrar, o autor apresenta uma notícia com a seguinte frase: “Carnaval de Pernambuco: o melhor do Brasil. Do Galo ao Bacalhau.” Para um leitor que não sabe a respeito do Carnaval de Pernambuco, essa frase se torna incompreensível, tendo em vista que, mesmo que conheça as palavras “galo” e “bacalhau”, nesse contexto, elas apresentam significados diferentes, que estão diretamente relacionadas a um conhecimento enciclopédico específico.

Além do textual, linguístico e enciclopédico, Santos *et al.* (2020) destacam, também, a importância do conhecimento intertextual, aquele que nos auxilia a entender referências a outros textos dentro de um texto. Veja, por exemplo, o título do filme “Deu

a Louca na Chapeuzinho”. Para entender a referência feita nesse título, o leitor precisa conhecer o título do clássico livro infantil “A Chapeuzinho Vermelho”. Assim, conhecendo o original, deduzimos diversas possibilidades do que pode se tratar o filme: será que se passa na floresta? Por que a chapeuzinho ficou louca? Qual será o final, será igual ao original? Santos *et al.* (2020), no entanto, ressaltam que não conhecer o original não impossibilita a compreensão do novo texto; o leitor apenas perderá algumas referências.

Por fim, temos o conhecimento contextual que diz respeito à intencionalidade do que está sendo dito, isto é, deve-se prestar atenção ao contexto. Por exemplo, se digo a um amigo “Olha lá sua amiga vindo”. Se a frase for dita com alegria, entendemos que realmente o locutor quer anunciar que a amiga de seu amigo está vindo. Se dita com ironia, pode significar que está vindo uma pessoa de quem ele não gosta, algo comum na fala cotidiana, principalmente, entre o público mais jovem. Portanto, o contexto e a intenção da fala interferem também no significado final do texto.

Portanto, Santos *et al.* (2020) mostram que, para que haja de fato leitura, há diversos conhecimentos por trás desse processo que devem ser usados para que o aluno seja capaz de compreender mais profundamente o texto. No entanto, esses conhecimentos tão importantes para enriquecer a leitura nem sempre são usados pelos alunos, não por falta de interesse, mas falta de orientação.

Acerca da metodologia para o ensino de leitura, Santos *et al.* (2020) propõem o trabalho em três etapas: atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. As atividades pré-textuais reúnem exercícios que devem ser trabalhados antes da leitura de fato. O objetivo delas é ativar os conhecimentos prévios e levantar hipóteses para que seja despertado interesse na leitura e, também, traçar os objetivos dela. Assim, nas atividades pré-textuais, são analisadas, por exemplo, o título, a capa, a estrutura do texto ou, até mesmo, fatores extratextuais, como uma informação sobre o autor ou um vídeo pertinente ao que será apresentado no texto.

As atividades textuais são aquelas que “trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 48), isto é, elas atuam com elementos, de fato, presentes no texto, guiando o aluno a uma melhor compreensão a partir deles. Essas atividades vão além de questões de escaneamento, muito comuns em um ensino voltado para decodificação, pois o intuito delas é ajudar o aluno a ver nas entrelinhas e absorver não só a informação dita no texto, mas a não dita também. Para tal, Santos *et al.*

(2020, p. 48) mencionam tópicos que podem ser abordados nesta etapa: características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc.

Na etapa pós-textual, as atividades visam relacionar o texto lido a outros textos, além de analisar as circunstâncias de diversas questões dentro e fora da obra. Essas atividades podem focalizar o trabalho com a intertextualidade, ao relacionar o texto lido a um novo para ajudar na compreensão do original. Também é pertinente comparar o uso da linguagem no texto lido com um gênero textual diferente para que os alunos comparem o vocabulário utilizado em cada um.

Sendo assim, as etapas de leitura buscam guiar o aluno a uma compreensão mais profunda do texto, ou seja, a uma leitura crítica dele, a partir do uso dos conhecimentos prévios desses leitores. Por meio dessa orientação, os alunos conseguem visualizar melhor aspectos dos textos que poderiam passar despercebidos, além de possivelmente obter novas informações extratextuais mediante os debates propostos pelas atividades.

Embora Santos *et al.* (2020) não falem especificamente da EJA, assumimos, neste trabalho, que as reflexões sobre a leitura e seu ensino são parâmetros para o professor de português neste contexto. Desta forma, esta monografia pretende investigar se o material didático em análise implementa as etapas do trabalho com a leitura, descritas por Santos *et al.* (2020)

2.2.1 As práticas de leitura na EJA

Ao trabalhar a leitura em turmas de EJA, é preciso fazê-lo a partir de diferentes temas pertinentes àquela realidade, abordando questões jurídicas, regionais, de classe social, de gênero e sexualidade e de raça/etnia, bem como contextos históricos, culturais, econômicos, políticos etc. De maneira geral, é preciso trabalhar assuntos que atravessem os sujeitos discentes da EJA e suas trajetórias de vida, por meio das especificidades e diversidades dos temas selecionados. Assim, a leitura se faz útil na vida daqueles indivíduos, responsável pelo despertar de novas ideias, pensamentos, autocríticas, entre outros. É nesse cenário que percebemos a verdadeira função da leitura no processo de formação.

Quando o trabalho cotidiano por meio do qual se desenvolve a leitura escolar na EJA é realizado de maneira contrária à descrita – ou seja, ignorando a realidade daqueles sujeitos, apresentando temas alheios a eles, além de priorizar uma abordagem focada em apenas retirar informações do texto e replicá-las nos exercícios –, essa leitura deixa de ter significação para o aluno, fazendo com que não gere nele uma motivação. Sem essa motivação, o desinteresse é inevitável. Com isto, a leitura deixa de possuir valor em si, vindo a ser apenas uma exigência curricular, em que o aluno se limita a recortar e replicar informações – seja de forma oral ou escrita.

Justamente por isso, Freire (1987) fala sobre a importância de o professor enxergar e entender plenamente seu educando, destinando tempo para compreender seu universo e realidade. Dessa forma, torna-se mais fácil, para o docente, selecionar o material mais adequado (textos, exercícios etc.) e direcionar melhor a aula para que a leitura – bem como os outros eixos da aula de português – seja trabalhada de forma a evitar esse modelo de “recorte-e-cole” e a abordagem construtivista seja mais presente em sala.

Portanto, entendemos que a leitura, dentro da sala de aula, precisa ser sempre debatida e planejada conforme as necessidades da turma, para que se possa, então, induzir os educandos a um senso crítico em relação ao seu lugar na sociedade. Além disso, é necessário estimular os educandos a gostarem de leitura e a sentir confiança na sua competência intelectual, o que pode se mostrar algo relativamente complexo. Por isso, cabe ao docente ter plena ciência dos recursos existentes para tal fim e, principalmente, saber a melhor maneira de utilizá-los.

Moraes (2015) reforça as particularidades dos alunos de EJA, configurando-os como seres em “defasagem”, em comparação ao esperado do nosso sistema de ensino. Esse pensamento precisa estar internalizado no professor que irá conduzir os alunos para que ele possa oferecer os recursos para suprir suas demandas educacionais. Dessa forma, Moraes (2015) afirma que é importante que o retorno desses alunos ao ambiente de sala de aula seja, acima de tudo, afetuoso e acolhedor: deve-se incentivar os alunos a acreditarem em sua capacidade de aprimorar a leitura e escrita, antes que, de fato, esse processo de aprimoramento seja iniciado. A autoconfiança, isto é, a noção de “ser capaz” dos educandos deve ser, de certa forma, construída, tendo em vista que todo o sistema histórico-social em que ele vive tenta convencê-lo do contrário. Para que o processo de formação seja eficiente, o aluno precisa acreditar que é capaz de atravessar os desafios

que virão a seguir. O professor, em seu papel de educador-orientador, é fundamental na construção dessa autoconfiança.

Feita essa construção, parte-se para o aprofundamento dos tópicos da aula. Nesse caso, falando especificamente do aprofundamento do ato de ler, é necessário fazer uso dos conhecimentos prévios e da bagagem sociocultural dos alunos da EJA. Pensar, ainda, em estratégias que auxiliem a preencher as possíveis lacunas que eles tenham e que atendam a uma abordagem sociointeracional, em que o objetivo final seja a formação de leitores críticos capazes de fazer inferências e chegar a conclusões a partir do texto lido. Assim, teremos a construção de seres letrados, capazes de utilizar a leitura no contexto da sociedade em que estão inseridos, estando mais conscientes de sua posição na hierarquia social, o que possibilita maiores chances de emancipação.

2.2.2 A seleção dos textos em materiais da EJA

Segundo Bentes (2011), é preciso que a seleção de textos para construção de material didático para turmas de EJA seja pautada em critérios específicos. É fundamental selecionar textos que interessem aos alunos e que sejam mais extensos, visando fazer com que eles tenham contato com textos um pouco maiores. Outro critério diz respeito à relevância dos textos para o universo do aluno. Bentes (2011) explica que é importante que os educandos se encontrem nos textos lidos, sendo indispensável que os temas e a linguagem usada sejam de conhecimento dos alunos.

Apesar da preocupação da autora quanto à proximidade da linguagem, o material deve também oferecer ao aluno textos que utilizem a norma culta da língua portuguesa, sendo um caminho para ampliação do seu repertório linguístico e lexical. Outra preocupação é a de que o material didático leve em consideração o processo de construção dos gêneros textuais escolhidos.

Quanto a isso, Bentes (2011) afirma que os gêneros textuais precisam se relacionar entre si, tanto o tema quanto a estrutura. Em outras palavras, precisamos fazer com que o aluno consiga visualizar, por exemplo, que gêneros textuais de uma mesma estrutura podem ter objetivos diferentes (como o exemplo da autora entre uma biografia e uma autobiografia. São gêneros de mesma estrutura, mas propostas discursivas diferentes). Podemos também ter o caso contrário, em que gêneros com estruturas diferentes têm objetivos iguais (baseado novamente no exemplo da autora, podemos pensar em uma

biografia e um conto. Ambos narram histórias de um “personagem” por meio de estruturas diferentes). Essa relação entre gêneros faz com o que o aluno entenda que a seleção dos textos não foi aleatória e ajuda a potencializar a compreensão das características textuais.

Para Bentes (2011), um dos grandes problemas da elaboração de materiais didáticos é justamente a escolha desordenada de textos, que não apresenta nenhuma relação entre si. Isso prejudica um trabalho mais completo e aprofundado do texto e dos gêneros textuais.

Essa busca pela construção de relações entre as unidades está fundamentada em um forte incômodo meu ao observar a maneira pela qual os gêneros textuais compõem as muitas unidades dos LDS de língua portuguesa: fragmentada e descontextualizada. Em geral, passa-se de um tema a outro, de um gênero para outro, sem que se tenha oportunidade de trabalhar mais demoradamente as características dos gêneros selecionados e sem que se procure promover uma reflexão que leve o aluno a perceber as semelhanças e diferenças de um em relação a outro, tanto em termos estruturais quanto na forma de abordar os temas. (BENTES, 2011, p. 96)

Sendo assim, entendemos que, para que a experiência educativa do aluno seja otimizada, é importante não somente selecionar textos que apresentam temas pertinentes por si só, de forma isolada, mas que essa pertinência seja feita em elos textuais, ou seja, os textos se complementam e acrescentam novos conhecimentos à medida que avançamos neles. Assim, é possível se aprofundar não somente nos temas, mas na estrutura dos textos.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a análise do material didático, tendo em vista as perguntas apresentadas na introdução desse trabalho. No próximo capítulo, reunimos as informações pertinentes à metodologia dessa pesquisa.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, explicamos o tipo de pesquisa que desenvolvemos neste trabalho para, em seguida, apresentarmos o seu contexto. Na sequência, mostramos como se organiza o material didático criado pela SME-RJ e pautado nas Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (2021). Por fim, refinamos nossos objetivos para a análise a ser apresentada no capítulo 4.

3.1 Tipo de pesquisa e suas etapas

Essa pesquisa se configura em um estudo de caráter básico (cf. KAUARK *et al.*, 2021), visto que nos propomos a analisar material didático produzido para o ensino de leitura na modalidade EJA, com base em pressupostos teóricos que discutem o processo de letramento no componente curricular língua portuguesa. Acreditamos que estudos dessa natureza são necessários para amparar a produção futura de material didático referente às práticas de leitura.

Para tal, utilizamos a metodologia qualitativa (cf. KAUARK *et al.*, 2021), pois nossa análise não se encontra baseada em números, mas sim na relação entre o mundo e o sujeito, o que exclui a necessidade de técnicas estatísticas. Por isso, toda a extração de dados feita a partir da análise é pautada nessa relação, tendo em vista que o foco não está somente na conclusão, mas no processo da abordagem.

Para a realização dessa pesquisa, cumprimos as seguintes etapas:

- (i) Revisão da literatura sobre a EJA no Brasil, focalizando sua história, bem como os princípios que a sustentam.
- (ii) Pesquisa bibliográfica acerca dos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos que norteiam o ensino de leitura no componente curricular língua portuguesa, na educação básica e, por extensão, na EJA.
- (iii) Elaboração das perguntas de pesquisa.
- (iv) Definição e descrição do material didático a ser analisado.
- (v) Análise qualitativa do material didático escolhido a partir das perguntas de pesquisa, previamente estabelecidas.
- (vi) Síntese dos resultados.

3.2 Contexto de pesquisa

Para apresentar o *corpus* dessa pesquisa, especificamente o material didático que se constitui nas apostilas utilizadas no PEJA-RJ, partimos do contexto em que foi utilizado e nas orientações curriculares que o fundamentam.

3.2.1 Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o PEJA

O material a ser analisado foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e disponibilizado no portal *Rioeduca*², que foi criado com o intuito de proporcionar maior interação entre alunos e educadores ou qualquer pessoa que se interesse por saber mais sobre as atividades educacionais do órgão em questão.

De acordo com o site da SME-RJ, o somatório dos alunos de todas as escolas municipais do Rio de Janeiro é de 634.007, alocados em 1.543 unidades. Desse contingente, 21.904 são alunos da Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 140 escolas com metodologia presencial (4 horas diárias) e 2 escolas exclusivas de EJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré) – que atuam em regime semipresencial (2 horas diárias e o restante das horas à distância)³. Sendo assim, o material que analisaremos, disponibilizado pelo portal *Rioeduca*, visava atender a todos esses 21.904 estudantes da EJA, no ano letivo de 2021.

Além do site, as apostilas encontram-se disponíveis no aplicativo próprio do *Rioeduca* e na página do Instagram @ejariosme, que é o perfil oficial da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da SME-RJ. Por meio da página do Instagram, o aluno tem acesso a um link⁴ o qual o direciona a uma nova janela em que há diferentes opções, por exemplo: “Quem somos?”; “Encontre uma escola perto de você”; “CREJA”; “Orientações Pedagógicas” etc. Dentre essas opções, há um link para acessar o material do *Rioeduca*.

² Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca>

³ Informação disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/28/secretaria-municipal-de-educacao-esta-com-vagas-abertas-para-ensino-de-jovens-e-adultos.ghtml>

⁴ Disponível em: <https://linktr.ee/ejario>

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). O PEJA é coordenado pela GEJA, que é a repartição responsável por providenciar políticas públicas para pessoas acima dos 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e, por isso, possam fazê-lo a partir da modalidade EJA.

3.2.2 O material didático da EJA-RJ

O material foi elaborado para o ano letivo de 2021, momento em que as aulas, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, que estavam em regime de educação à distância devido à pandemia do COVID-19 em 2020, retornam ao formato presencial. De acordo com o texto de introdução do próprio material, o seu objetivo principal foi servir de apoio aos alunos durante o processo de retorno às salas de aula, visando promover mais interação entre alunos e professor. Além disso, o intuito foi, também, oferecer um material que os alunos pudessem acessar de forma virtual, por meio de seus recursos tecnológicos, como computador, celular ou tablet, e de acordo com sua disponibilidade.

As apostilas não constituíram material de uso obrigatório pelos professores durante o ano, mas sim um material complementar, auxiliar para os educadores.

O material foi preparado para ser utilizado no decorrer de três trimestres. Para cada trimestre, há quatro apostilas, totalizando doze, organizadas para serem utilizadas durante um ano letivo. Em cada trimestre, as quatro apostilas apresentam a mesma denominação: EJA I - BLOCO I; EJA I - BLOCO II; EJA II - BLOCO I e EJA II - BLOCO II.

De acordo com a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, as nomenclaturas EJA I e EJA II referem-se às etapas da Educação de Jovens e Adultos: “EJA I” diz respeito à primeira fase do Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 5º ano, enquanto “EJA II” se refere à segunda fase, que vai do 6º ao 9º ano. Cada uma dessas etapas é subdividida em dois blocos: Bloco I e Bloco II. Sendo assim, o EJA I – Bloco I corresponde ao início da primeira etapa do EJA (o 1º ano de estudo), enquanto o EJA I – Bloco II corresponde ao final dessa primeira etapa (o 2º ano de estudo). O mesmo para o EJA II: o Bloco I se refere ao início da segunda etapa do EJA (o 3º ano de estudo – 6º e 7º anos) e o Bloco II, ao final da segunda etapa (o 4º ano de estudo – 8º e 9º anos) – que é quando o aluno conclui o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Cada um dos blocos tem duração de 1 ano; então, para concluir o Ensino Fundamental – na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – o aluno percorre 4 anos ao todo.

Há, para cada apostila, um texto de apresentação, disposto no início de cada uma delas. Assim, as quatro apostilas do primeiro trimestre foram preparadas para serem utilizadas de fevereiro a maio de 2021; as do segundo semestre, de maio a setembro de 2021; a do terceiro trimestre, de setembro até o final do ano letivo de 2021.

O aluno recebe uma nova apostila conforme for iniciado um novo trimestre na escola, sempre dentro da etapa em que ele está. Por exemplo, o aluno que se encontra no EJA I – Bloco I receberá a apostila com essa denominação durante todo o ano, o que muda é o volume: “Volume 1” para o 1º trimestre; “Volume 2” para o 2º e “Volume 3” para o 3º. Ele passará para “EJA I – BLOCO II” apenas no ano seguinte, se ele for promovido.

As apostilas apresentam um sumário e a organização delas diverge. Como, nesta monografia, nos concentraremos na análise do material referente ao EJA II – BLOCO I (correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II), vamos apresentar a estrutura de cada um dos três volumes.

O primeiro volume da EJA II – BLOCO I, referente ao primeiro trimestre, não é estruturado por disciplina, mas por temas, como evidencia a figura 1.

SUMÁRIO	
LIXO E RECICLAGEM	5 a 12
13 a 16	SUSTENTABILIDADE
MEIO AMBIENTE	17 a 20
21 a 24	DIVERSIDADE
ETNIAS E HERANÇAS	25 a 33
34 a 37	DESIGUALDADE NO BRASIL
COLETIVIDADE	38 a 42
42 a 44	CINEMA
ENERGIA	47 e 48
49 a 51	SAÚDE
CORONAVÍRUS (COVID-19)	52 a 58
59 a 64	GABARITO

Figura 1: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 4)

Quanto aos componentes curriculares, o volume dispõe-nos de forma alternada. Há questões de Língua Portuguesa, seguidas por questões de Matemática, Língua Estrangeira e assim por diante. A proposta, portanto, é a de que o aluno trabalhe os componentes curriculares alternadamente. Com essa organização, mais de uma disciplina é trabalhada dentro de um mesmo tema. Por exemplo, o tema “Lixo e reciclagem” inicia na página 5 e vai até a página 12 e, nessas páginas, a apostila reúne questões sobre Linguagem Artística e Ciências.

O segundo e terceiro volumes – respectivamente, a serem utilizados no segundo e terceiro trimestres do ano letivo – por outro lado, exploram os componentes curriculares separadamente. O segundo volume estrutura seu sumário destacando os textos principais e as seções, indicados por cores diferentes, como se vê na figura 2.

TEXTO 1 E TEXTO 2: DIÁRIO	5	BIOMAS	36
CONVERSANDO SOBRE O TEXTO	6	BIODIVERSIDADE	39
LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL	7	QUEM É VOCÊ? QUEM SOU EU?	43
TEXTO 3: AQUECIMENTO GLOBAL NÃO DÁ RIMA COM LEGAL	9	ETNIA	45
CONVERSANDO SOBRE O TEXTO	10	DIVERSIDADE CULTURAL	47
CONSUMO E CONSUMISMO	10	ONDE ESTAMOS? DE ONDE VIEMOS?	49
VAMOS ESCREVER?	11	TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	51
TEXTO 4: A CUMBUCA DE OURO E OS MARIMBONDOS	12	CARTOGRAFIA	53
CONTO	13	PATRIMÔNIO CULTURAL E OS SABERES E AS CELEBRAÇÕES DO POVO CARIOCA	55
CONVERSANDO SOBRE O TEXTO	15	O SAMBA COMO MANIFESTAÇÃO SOCIAL DOS MARGINALIZADOS	56
VAMOS ESCREVER?	16	A INFLUÊNCIA DO SAMBA NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA DE HÉLIO OITICICA	59
UNIDADES DE TEMPO	18	GABARITO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
SISTEMA DE NUMERAÇÃO	19	GABARITO DE MATEMÁTICA	62
AS QUATRO OPERAÇÕES	21	GABARITO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS	63
ÁREA	24	GABARITO DE CIÊNCIAS	63
FRAÇÕES	25	GABARITO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	64
PORCENTAGEM	28		
SABERES CIENTÍFICOS E SABERES TRADICIONAIS	31		
SABERES TRADICIONAIS OU ETNOCIÊNCIA	32		
CONVERSANDO SOBRE OS TEXTOS	33		

Figura 2: *EJA II BLOCO I – VOLUME II* (2021, p. 4)

O terceiro volume explora um único tema: cidadania. A parte específica do componente Língua Portuguesa (página 5 a 17) trabalha dois subtemas: “Cidadania: tecendo a manhã” e “Declaração dos Direitos Humanos em cordel”, como mostra a figura 3.

SUMÁRIO

CIDADANIA: TECENDO A MANHÃ	5 - 8
DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CORDEL	9 - 17
DIREITO DE POSSUIR DOCUMENTOS PESSOAIS	18 - 19
DEMOCRACIA: VOTAR É PRECISO	20 - 21
TODO JOVEM TEM DIREITO: ESTATUTO DA JUVENTUDE	22 - 23
CIDADÃO: PARTE INTEGRANTE DO AMBIENTE	24 - 30
DIVERSIDADE E DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS	31 - 33
ESTADO, TRABALHO E OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS	34 - 37
OS POVOS INDÍGENAS, O MEIO AMBIENTE E A VIDA EM COLETIVIDADE	38 - 40
OS POVOS INDÍGENAS, A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E A LUTA POR DIREITOS	41 - 42
RESPONSABILIDADE COLETIVA: EXISTEM AMEAÇAS AOS OCEANOS E MARES?	43 - 49
A ARTE COMO FORMA DE CRÍTICA SOCIAL	55 - 57
A ARTE NA CIDADE: UM DIREITO DE TODOS	58 - 59
GABARITO	60 - 64

Figura 3: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 4)

3.3 As Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

O documento que reúne as orientações curriculares vigentes para Educação de Jovens e Adultos⁵ foi reformulado recentemente, publicado no ano de 2021 e está

⁵ Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=126f5ec9-a1f9-40a5-895d-2f768312ba43&groupId=9565635

disponível no portal *Rioeduca*. Nele, encontramos não somente o que é oferecido a essa modalidade no currículo escolar de cada disciplina, mas uma contextualização de assuntos que norteiam a EJA, como a descrição dos órgãos envolvidos na produção do documento, a forma que se estrutura o PEJA, os objetivos da Educação de Jovens e Adultos etc.

Na sua apresentação, o documento explicita que, com a criação do PEJA, foi possível se pensar em novas formas de educar jovens e adultos, visando oferecer suporte para que esses indivíduos tenham seus direitos como cidadão garantidos de forma equivalente àqueles que obtiveram educação na idade prevista.

Nesse contexto emerge uma nova forma de se pensar a educação de jovens e adultos, para além da alfabetização formal, para um foco educacional político, com uma proposta de educação emancipatória e reflexiva focalizada no respeito às diferenças, na ênfase às atividades colaborativas, na convivência, solidariedade, criatividade, participação e no incentivo à cooperação. Estes valores que norteiam a prática educativa da EJA buscam superar a fragmentação do saber pela reorganização de seus espaços e tempos para melhor se compreender e transformar a realidade em benefício de seus atores e da comunidade em que se insere. (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 3)

O documento também se propõe a explicar como se estrutura o PEJA, deixando claro que o programa tem três funções claras: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira – função reparadora – trata da oferta de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não o tiveram na idade prevista, pensando na escola como um ambiente democrático, de direito de todo cidadão. A função equalizadora, por sua vez, diz respeito à oportunidade de retorno à escola de grupos específicos, como donas de casa, imigrantes, trabalhadores rurais etc. Essa função mostra a necessidade da EJA de servir como um meio de direcionar esses grupos a novas oportunidades na sociedade e no mercado de trabalho.

A função qualificadora, por fim, é denominada como “a própria essência da EJA” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 4). Ela busca reafirmar ao aluno que é possível reconstruir seu caminho, dar continuidade aos seus estudos e, assim, reconhecer a si e ao outro como sujeito de transformação social.

Além de mostrar a estrutura do PEJA, o documento discute os componentes curriculares da EJA, apresentando as disciplinas presentes nos materiais para turmas dessa modalidade: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Linguagens Artísticas, Educação Física e Língua Estrangeira. Apresentam-se,

ainda, os chamados “Eixos temáticos” que perpassam essas disciplinas: cultura, trabalho e meio ambiente.

A parte referente à disciplina de Língua Portuguesa não tem como meta apenas desenvolver habilidades linguísticas. O objetivo maior é despertar nos alunos o desejo pelo conhecimento, pelo saber, o que fará com que eles pratiquem a leitura e a escrita por toda a vida. Além disso, o documento também fala sobre a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa na EJA pensando em fazer com que os alunos possam “ler o mundo e aprender a se reconhecer como ser humano importante e consciente.” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 8).

A Língua Portuguesa, de forma geral, deve ser abordada em concomitância com questões históricas, políticas e culturais, pois deve-se pensar nos alunos da EJA como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora que precisam pensar em si mesmos de forma crítica e entender que fazem parte “de um todo que pode ser modificado.” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 8).

Em relação aos eixos temáticos, cada um tem sua função específica. O eixo cultura busca apresentar aos alunos as diferentes culturas produzidas em nossa sociedade, com o intuito de evitar a propagação da “invisibilização”, do apagamento e do silenciamento dessas culturais. Por isso, esse eixo aborda diferentes culturas étnicas, de gênero, de orientação sexual e afetiva, religiosa para dissolver possíveis comportamentos preconceituosos em relação a culturas diferentes.

O eixo trabalho possibilita ao aluno a oportunidade de emancipação. Além disso, discutir sobre trabalho pode abrir portas para oportunidades no mercado e, também, fazer o aluno refletir sobre sua condição de trabalhador na sociedade. O eixo ambiente busca promover a reflexão crítica do aluno quanto ao impacto de suas ações no ambiente, buscando a transformação dessas ações.

A apostila referente ao PEJA II – BLOCO I (referente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental), apresenta o seguinte objetivo geral:

Promover a conexão do aprendizado adquirido pelo estudante em diferentes espaços formativos, como os locais de trabalho, os locais de interação sociocultural e lazer, o ambiente onde vive, o âmbito familiar ou religioso em que convive, ao aprendizado construído no espaço escolar, garantindo que este estudante compreenda o diálogo existente entre os diferentes tipos de conhecimento, como conhecimento científico, popular, filosófico e valores religiosos (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 24)

No que diz respeito aos objetivos específicos para o desenvolvimento da leitura na disciplina Língua Portuguesa, os textos e exercícios devem desenvolver as seguintes competências:

- (i) “Valorizar a leitura como forma de conhecimento e proficiência.” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 10).
- (ii) “Desenvolver a leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso de diversas estratégias.” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 22).
- (iii) “Identificar os objetivos explícitos e implícitos da comunicação.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 27).

3.4 Refinando os objetivos

Neste trabalho, analisaremos os textos e as atividades propostas da apostila EJA II – BLOCO I de todos os trimestres, do componente curricular Língua Portuguesa. Escolhemos olhar para a EJA II porque, teoricamente, na segunda etapa do PEJA, estamos lidando com leitores já alfabetizados que começarão a ler textos mais densos, com informações explícitas e implícitas, o que torna mais viável utilizar as estratégias descritas por Santos *et al.* (2020), bem como trabalhar a leitura de forma crítica, como proposto por Tavares e Franco (2014). Em segundo lugar, olharemos para o Bloco I, pois se trata do início da segunda etapa, correspondendo aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, e, por isso, podemos perceber como se enceta o trabalho com a leitura nessa nova etapa da modalidade.

De forma geral, pretendemos observar se os objetivos específicos, citados na seção anterior, referentes às práticas de leitura são atingidos com o material.

De forma específica, com base no aporte teórico-metodológico acerca do ensino de leitura (TAVARES; FRANCO, 2014; SANTOS *et al.*, 2020), e nos critérios para seleção dos textos (BENTES, 2011), pretendemos responder às seguintes perguntas:

- (i) O trabalho com a leitura se organiza a partir das etapas descritas por Santos *et al.* (2020)?
- (ii) O conhecimento prévio do aluno (linguístico, enciclopédico e de mundo) é levado em conta no material, como propõe Santos *et al.* (2020)?
- (iii) Os textos escolhidos fundamentam-se nos critérios propostos por Bentes (2011)?
- (iv) Considerando as concepções de leitura descritas por Tavares e Franco (2014), o material busca levar o aluno a um despertar da criticidade, visando à concepção sociointeracional de leitura?

Partimos da hipótese de que o material é produzido em sintonia com os estudiosos adotados nesta monografia e, por isso, pretende promover a conscientização do aluno

quanto ao seu lugar na sociedade para que, assim, sejam oferecidos os caminhos à sua liberdade, por meio de uma educação emancipatória (cf. FREIRE, 1987)

4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, desenvolvemos a análise dos volumes que compõem o material didático denominado EJA II – BLOCO I, cuja descrição encontra-se na seção 3.2.2, do capítulo 3. Os resultados serão apresentados com base nas perguntas de pesquisa, respondidas em cada uma das seções desse capítulo.

4.1 O trabalho com a leitura se organiza a partir das etapas descritas por Santos *et al.* (2020)?

Antes de iniciar essa seção, devemos retomar a proposta metodológica das autoras para se trabalhar o ensino da leitura, que servirá de base para a análise.

Podemos, então, pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 48)

Entendemos que cada vez que um texto é introduzido no material didático, ele deveria, para atender à proposta eleita como a estratégia mais eficaz para o ensino de leitura, ser precedido por atividades pré-textuais, pois é necessário ativar os conhecimentos prévios dos alunos para o que será discutido, em específico, em cada um deles. No entanto, não verificamos a implementação dessa metodologia.

Vejamos a primeira atividade de Língua Portuguesa do volume 1 do material, que se concentra na etapa textual, segundo a proposta de Santos *et al.* (2020).

AQUI TEM
Língua Portuguesa

Saúde e bem-estar social

Saúde e bem-estar é um tema bastante complexo e que merece a atenção, pois apresenta relação direta com a qualidade de vida da população. **Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades**, é, inclusive, o terceiro objetivo dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, assinados pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Saúde é um conceito de difícil definição, que varia de acordo com o órgão, com o indivíduo, com o local, com a época e, até mesmo, com a classe social de quem o conceitua. Para muitos, saúde trata-se apenas da ausência de doença, mas, de acordo com a **Organização Mundial de Saúde (OMS)**, a saúde relaciona-se não apenas com o **bem-estar físico**, apresentando relação também com o **bem-estar mental e social**.

Conceito de saúde


O conceito de saúde mais conhecido é aquele que diz que saúde é a ausência de doenças. Esse conceito foi proposto por Christopher Boorse em 1977 e, até hoje, é muito utilizado. Entretanto, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde é um conceito ainda mais complexo.

De acordo com a OMS, saúde pode ser definido como "o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade". Percebe-se, portanto, que, para o indivíduo ter saúde, não basta ele não ter doenças, sendo necessário analisar o corpo, a mente e o aspecto social no qual um indivíduo está inserido.


Diferença entre saúde e bem-estar

O termo "bem-estar" possui significado complexo, subjetivo e, geralmente, é utilizado para indicar aspectos físicos, emocionais e sociais de um indivíduo.

Atividade 9

 **Esse espaço é seu!**

Após ler o texto, responda às questões:



a) Qual é o significado da sigla OMS?

b) Qual é o conceito inicial de saúde, segundo a OMS?

c) Cite quais os fatores de bem-estar apontados no texto que interferem na saúde, na qualidade de vida das pessoas

d) Pensando na sua realidade, qual(ais) desse(s) fator(es) está(estão) presentes e ou ausentes no seu dia a dia?

INTEGRADO
16

Figura 4: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 15-16)

A formatação presente na figura 4 já denuncia a ausência de atividades pré-textuais. As perguntas são colocadas após o texto, que discorre sobre saúde e bem-estar. Assim, as questões da atividade 9 pressupõem a leitura do texto, o que as configura como exercícios da etapa textual. Esse padrão se repete nos três volumes da apostila. Vejamos mais um exemplo na figura 5:

VOLUME 01/2021
EJA II BLOCO I

Rio
EDUCACIONAL
Educação

Você já reparou nos seus amigos, nas pessoas que estão à sua volta, nas ruas? A cor da pele, o formato dos olhos, os cabelos, o nariz e o modo de falar?
Todos somos brasileiros, falamos a mesma língua, porém, todos somos diferentes.


AQUI TEM
Língua
Portuguesa

Assim como temos o direito de ser a pessoa que somos e escolher o que queremos para nós, os outros também têm esse mesmo direito. Portanto, o respeito mútuo é a chave da vida em sociedade: respeito pela natureza, por todos os seres humanos, pelas diferentes culturas como expressões de experiências de vida e de necessidades diversas.

Observe o trecho da música do cantor e compositor Chico Buarque, a qual também traz essa ideia de diversidade cultural e racial, pois fala de uma pessoa que tem parentes em diversas regiões do Brasil

PARATODOS

O meu pai era paulista	Foi Antônio Brasileiro
Meu avô, pernambucano	Quem soprou esta toada
O meu bisavô, mineiro	Que cobri de redondilhas
Meu tataravô, baiano	Pra seguir minha jornada
Meu maestro soberano	E com a vista enevoadas
Foi Antônio Brasileiro	Ver o inferno e maravilhas (...)

 Chico Buarque

https://www.cadernosdepedagogia.com.br/2018/05/01/chico-buarque-tem-sede-brasil-2018/

Atividade 17

Circule o trecho da música que revela a origem familiar de Chico Buarque.

Atividade 18

Por que podemos dizer que Chico Buarque é exemplo desta diversidade brasileira?

INTEGRADO

21

Figura 5: EJA II BLOCO I – VOLUME I (2021, p. 21)

A atividade 17 trabalha com os textos antecedentes a ela na imagem e, mais uma vez, exige que o aluno tenha feito a leitura deles para responder à questão. Portanto, verificamos uma estratégia que se repete ao longo de todos os volumes: a primeira atividade da etapa textual diz respeito à identificação de uma informação que está explícita no texto, não havendo exercícios que ativem os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema ou mesmo o gênero textual.

Vale destacar uma característica do material, que está exemplificada na figura 5. Nela, há balões com um pequeno texto que antecede a música de Chico Buarque. Esse pequeno texto apresenta o conceito de diversidade cultural e racial, incitando o aluno a pensar em como essas questões aparecem ao seu redor, na sua vida, na sua família. Essa temática é o foco também da música de Chico Buarque. Considerando que as atividades trabalham unicamente com a música, o texto anterior a ela parece ter a exclusiva função

de introduzir o assunto “diversidade”, para preparar o aluno para a leitura da letra da música. Exemplos como esse também estão presentes nos outros dois volumes.

Sendo assim, apesar de não haver questões pré-textuais, o professor pode fazer uso dos textos para formular questões referentes ao conhecimento de mundo do aluno, suscitando uma discussão em sala de aula, o que ajudaria a ativar os seus conhecimentos prévios. Portanto, a depender da orientação do professor, os textos podem servir como ponto de partida para atividades pré-textuais.

Em relação a atividades textuais, percebemos que algumas atendem à proposta de Santos *at al.* (2020), ao trabalhar questões que extrapolam uma leitura decodificadora. Vejamos, primeiro, um exemplo de exercício que atende à proposta das autoras:

The image shows a page from a Portuguese language textbook. It features two diary entries, a definition of autobiography, and three reading comprehension activities. The first entry is dated July 7th and the second is dated July 1st. A box titled 'FIQUE LIGADO!!!' explains the characteristics of a diary. A section titled 'Conversando sobre os textos...' contains three activities (1, 2, and 3) that ask students to analyze the language and content of the diary entries. A small cartoon character is present in the 'Conversando sobre os textos...' section.

TEXTO 1

7 de Julho

Pai é um negócio fogo. O meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu.

O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

TEXTO 2

1 DE JULHO...

Eu percebo que se este Diário for publicado vai maguar muita gente. Tem pessoa que quando me ver passar saem da janela ou fecham as portas. Estes gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar. [...]

Quando passei perto da fábrica vi varios tomates. Ia pegar quando vi o gerente. Não aproximei porque ele não gosta que pega. Quando carregam os caminhões os tomates caem no solo e quando os caminhões saem esmaga-os. Mas a humanidade é assim. Prefere vê estragar do que deixar seus semelhantes aproveitar. [...]

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo - Diário de uma favelada*. Editora Ática. 1967.

FIQUE LIGADO!!!

O **diário** é um dos gêneros da chamada literatura autobiográfica, no qual são relatados acontecimentos cotidianos a partir de um ponto de vista pessoal. Trata-se de um texto escrito em linguagem informal, com o registro da data, e de caráter confidante, sendo que próprio escritor costuma ser o destinatário.

Texto adaptado de <https://www.estudokids.com.br/>

Conversando sobre os textos...

ATIVIDADE 1

a. A linguagem utilizada no TEXTO 1 mostra que o narrador é

(A) uma criança.
(B) um adulto.

b. Já no TEXTO 2, temos como narrador

(A) uma criança.
(B) um adulto.

ATIVIDADE 2

Os textos 1 e 2 são diários. Observe, porém, a diferença que há na linguagem, no modo de escrever de cada narrador. Reflita e produza um pequeno texto, explicando essa diferença.

ATIVIDADE 3

Observe, no texto 1, o trecho "Também, quando o pai chega, **mixou** a brincadeira."

A palavra em destaque tem o sentido de

(A) começou.
(B) acabou.
(C) continuou.

A PALAVRA AUTOBIOGRÁFICA

A palavra **autobiográfica** deriva de autobiografia e significa: a vida de uma pessoa escrita por ela mesma. Na sua formação, temos:

AUTO + BIO + GRAFIA
(si mesmo) + (vida) + (grafia)

Texto adaptado de <https://www.dicio.com.br/>

Figura 6: *EJA II BLOCO I – VOLUME II* (2021, p. 5-6)

Na figura 6, temos os textos I e II, ambos representativos do gênero diário. Abaixo dos textos, temos um boxe, denominado “Fique Ligado”, que explica ao aluno o que é um diário e suas características. Em seguida, somos introduzidos à seção “Conversando sobre os textos...”, na qual há questões de 1 a 4, que trabalham a leitura dos textos 1 e 2.

A atividade 1 compara a linguagem usada nos dois textos, para que o aluno identifique o narrador do texto 1 como criança e do texto 2 como um adulto. Na questão 2, o aluno precisa refletir sobre as diferenças entre linguagem adulta e infantil, diferenciando-as. Sendo assim, percebemos que as atividades 1 e 2 estão conectadas e as respostas dependem de uma compreensão linguística e textual que extrapola uma leitura decodificadora, estando em sintonia com a proposta de Santos *et al.* (2020).


Observemos o texto e a atividade da figura 7.

Atividade 70

Leia a notícia a seguir.

AQUI TEM
Lingua Portuguesa

De quarentena por novo coronavírus,



Moradores de cidades da Itália cantam nas janelas

Do hino nacional cantado em coro aos shows de rock em apartamentos, italianos tentam se divertir em meio ao isolamento no combate ao Covid-19.

Moradores da Itália têm dado um jeito de driblar o tédio durante as quarentenas para combater o novo coronavírus no país. Imagens de **italianos cantando e dançando nas janelas e varandas** em diversas cidades italianas viralizaram nas redes desde que o governo decretou restrições na locomoção, na segunda-feira (9).

Houve quem tocasse músicas populares com um violão na janela. Teve apartamento que se converteu em um estúdio de rock, como se uma banda fizesse uma apresentação interna. Outras pessoas preferiram apenas bater panela e gritar palavras de incentivo.

O repertório também incluiu o hino da Itália, cantado em coro pelas janelas de diferentes cidades italianas. Algumas pessoas também ergueram bandeiras do país.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/03/13/de-quarentena-por-novo-coronavirus-moradores-de-cidades-da-italia-cantam-nas-janelas-veja-video.ghtml>

Figura 7: *EJA II BLOCO I – VOLUME 1* (2021, p. 55)



Os nomes podem estar no singular ou no plural. O nome no **singular** indica um só elemento. O nome no **plural** indica mais de um elemento.

Atividade 72

Reescreva as frases da notícia no plural.

a) O morador é da Itália.

b) O Italiano cantava e dançava na janela.

c) Ele batia a panela e gritava.

Figura 8: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 57)

A atividade 72, por sua vez, ilustra uma estratégia tradicional de ensino de gramática, em que o texto é apenas fonte de dados para exercícios. Não se estuda a gramática no texto, que acaba funcionando apenas como pretexto. Defendemos um trabalho com a gramática tendo o texto como centro da aula de português, como propõe a BNCC (2018). Há outras atividades dessa natureza nos volumes, ainda que não sejam predominantes.

Os volumes reúnem atividades pós-textuais. Vejamos um exemplo na figura 9.



PESQUISANDO NA REDE

Se você puder, acesse o endereço abaixo, para saber mais sobre a formação do povo brasileiro:

<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/9341-planeta-humano>.



Atividade 28

a) Converse com os seus familiares e registre fatos sobre a origem da sua família?

b) Em que estado brasileiro você nasceu?

c) Há algum colega na sua escola, na sala de aula da EJA que não é brasileiro? Se sim, qual é o país de origem dele?

Figura 9: EJA II BLOCO I – VOLUME I (2021, p. 28)

Na figura 9, vemos uma seção intitulada “Pesquisando na rede”, na qual há um link de um vídeo a que o aluno é convidado a assistir. O vídeo em questão traz mais informações sobre a formação do povo brasileiro. Após assisti-lo, somos direcionados à atividade 28, que aborda questões pessoais do aluno em concomitância com o que foi discutido no texto e no vídeo, como a origem de sua família, estado em que nasceu e a possível diversidade presente no contexto escolar desse alunado.

Assim, a atividade 28 explora, para além da palavra oral e escrita, gêneros multimodais, como o vídeo do YouTube, favorecendo discussões sobre o eixo temático em pauta e possibilitando a ampliação dos conhecimentos gerais do aluno.

Outro exemplo de atividade pós-textual encontraremos abaixo: a figura 10 apresenta um texto – poesia de cordel – ao qual a atividade da figura 11 está vinculada.

VAMOS LER? 
TEXTO 2: CORDEL DOS DIREITOS HUM
 (Gustavo Dourado)

[...]

1

Pelo artigo primeiro
Somos iguais em dignidade,
Direitos e nascemos livres,
Pra agir com fraternidade.
Fico triste em lhes falar,
Que não é a realidade.

2

O segundo manda gozar
Do direito e da liberdade,
Sem utilizar distinção
De raça, cor, religiosidade,
Opinião política, riqueza...
Será que isso é verdade?

3

As palavras do terceiro
Nos diz o essencial,
Todos têm direito a vida,
A segurança pessoal
E ainda a liberdade,
Bonito! mas irreal.

4

O quarto é enfático,
Proibe a escravidão,
Só que os juros pagos,
Pra manter globalização,
Está nos deixando servos,
Eternizando a prisão.

5

Quinto vem ser o artigo
Que não deixa torturar,
Condena-se a Polícia
Sem antes observar,
Que a maior violência,
É não poder se educar.

6

O sexto nos informa
Que o homem tem o direito,
Perante a lei do mundo,
Ser tratado com respeito,
Mas Países descumprem
A regra deste preceito.

7

No sétimo somos iguais
Não havendo distinção
Diante a lei e o direito,
Desses temos proteção,
O forte ainda consegue
Manter discriminação.

8

O oitavo nos ensina
A procurar os Tribunais,
Contra os atos que violem
Os direitos fundamentais,
Mas a suntuosa justiça,
Pouco tem sido eficaz.

CON

(...)

10

O artigo dez não inventa
Diz o fundamental,
Igualmente temos direito
A uma justiça imparcial,
Tem País que ainda julga,
Sem uma defesa legal.

11

Pelo onze não se acusa
Sem devido processo legal,
Tudo deve estar previsto
Na lei de cada local.
Mas inocentes são vítimas,
De bombardeio fatal. (...)

18

Pelo dezoito somos livres
Pra refletir e pensar,
De cultivar religião
Quando nela acreditar,
Cristãos, judeus e outros,
Teimam em se digladiar.

(...)

21

O vinte e um nos indica
Que podemos governar,
Escolhendo
representantes,
Ou se um pleito conquistar,
Mas voto é mercadoria
E só ganha marajá.

23

Pelo artigo vinte e três
O homem deve trabalhar
Ter remuneração decente,
E sindicato organizar,
Os projetos globalizantes,
Querem com isso acabar. (...)

25

É direito no vinte e cinco,
Ter padrão de vida real,
Alimentar-se, morar bem,
Ter um bem-estar social,
O difícil é ter acesso,
Ao que é fundamental.

26

Agora pelo vinte e seis,
Tenho que ter instrução
Pra compreender a miséria
E debater a questão,
O poder sabendo disso,
Destroí a educação. (...)

30

Chego no artigo trinta
Vejo nele a previsão,
Que nenhum dispositivo
Da presente declaração,
Seja porém destruído
Por revoltosa nação.


(Adapta
rg.br/dir
el.htm)




Figura 10: EJA II BLOCO I – VOLUME III (2021, p. 11; p. 13)

EJA

Como vimos até aqui, ser cidadão nos traz direitos e deveres. Com relação aos Direitos Humanos, temos direito a eles, mas também temos o dever de respeitá-los.



PRODUÇÃO DE TEXTO 

A proposta agora é que você reflita sobre como essas questões afetam nossa vida! Se olharmos com atenção ao nosso redor, poderemos ver situações de violação dos direitos humanos. Escreva, abaixo, sobre alguma dessas situações que você tenha visto ou vivenciado.


14 

Figura 11: *EJA II BLOCO I – VOLUME III* (2021, p. 14)

Antes da leitura do texto principal (cf. figura 10), o aluno leu diversos textos que falavam sobre os direitos humanos. Após a leitura do poema, há uma série de atividades textuais e, na sequência, chegamos à seção “Produção de Texto”. Esta seção retoma as ideias debatidas ao longo do volume e relaciona-as à realidade do aluno. Portanto, o exercício traz a temática discutida para o universo do alunado, trabalhando questões para além do texto. Trata-se, portanto, de uma atividade pós-textual, segundo Santos *et al.* (2020).

Em síntese, os volumes não apresentam atividades pré-textuais. No entanto, alguns textos introdutórios podem ser usados para esse fim, a depender da abordagem do professor. Quanto às atividades aqui descritas como pós-textuais, elas ampliam o repertório de informações com a inserção de novos textos e de vídeos, estimulando o debate e a expressão oral, além de contemplar a inserção de textos multimidiáticos, como recomenda a BNCC (2018). Essas atividades buscam relacionar a temática em foco às experiências do aluno, traçando um caminho que vai do coletivo e distante para o pessoal e transformador, o que torna a aula mais interessante.

4.2 O conhecimento prévio do aluno (linguístico, enciclopédico e de mundo) é levado em conta no material, como propõe Santos *et al.* (2020)?

Conforme discutido na seção 4.1, o material não apresenta atividades pré-textuais, que são justamente aquelas que visam ativar os conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, mesmo que não haja intenção direta do material didático em fazer isso, inevitavelmente, como as próprias autoras afirmam, dependemos dos nossos conhecimentos prévios até mesmo para compreender uma frase aparentemente trivial.

Mesmo em simples frases, precisamos acionar nossos conhecimentos linguístico, enciclopédico e textual. Se pensarmos num diálogo em que Maria pergunte a João “Você já parou de fumar?”, podemos imaginar uma resposta sim/não. Porém, é possível que a resposta seja “Eu nunca fumei”. Nesse caso, está em jogo a pressuposição, que é a informação “não dita”, mas percebida pelas marcas linguísticas. Afinal, só faz sentido perguntar se alguém parou de fumar se essa pessoa tiver fumado um dia: na expressão “parar de” está pressuposta a informação “ter começado”. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 44)

Pensando nisso, percebemos - seja nos textos, seja nas atividades – a necessidade de o aluno fazer uso de seus conhecimentos prévios para responder à questão ou compreender uma leitura.

Analisemos uma das atividades presente na figura 4: a letra ‘a’ da primeira questão pede para o aluno explicar o significado da sigla OMS. Ao voltar ao texto, vemos que a sigla está ao lado, entre parênteses, do termo por extenso (“Organização Mundial de Saúde”). Entendemos que, para que o aluno consiga responder à questão, ele precisa identificar este recurso da escrita: o uso da sigla entre parênteses remete ao nome por extenso que a precede. Portanto, podemos dizer que o exercício exige um conhecimento linguístico do aluno.

Outro exemplo está ilustrado na figura 6, na qual temos os textos I e II. Logo na primeira linha, há a seguinte frase: “Pai é um negócio fogo.” Na sequência, o narrador passa a mostrar restrições ou proibições impostas por seu pai ou pelo pai de seus respectivos amigos. Veja que, aqui, o termo “fogo” não foi usado no seu sentido literal, dicionarizado. Ao contrário, ele está empregado metaforicamente. O sinônimo a ser atribuído a essa palavra – quando usada figurativamente – vai depender do contexto, podendo ser positivo ou negativo. No caso em análise, entendemos, pelo contexto, que o pai em questão é “rígido”, “exigente” ou, até mesmo, “chato”. Fazer essa interpretação, isto é, entender o significado de “fogo” no contexto apresentado, depende da bagagem linguística do aluno que, nesse caso, refere-se ao domínio do léxico, empregado por

jovens ao utilizar gírias, em situações informais de comunicação.

O poema “Cordel dos Direitos Humanos” trata, de maneira poética, dos direitos estipulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O início de cada verso indica ao leitor a qual artigo do documento a estrofe está se referindo. Aqui transcrevemos a primeira estrofe, que trata do artigo primeiro:

Pelo artigo primeiro
Somos iguais em dignidade,
Direitos e nascemos livres,
Pra agir com fraternidade.
Fico triste em lhes falar
Que não é a realidade.
(1-6)

Assim, para compreender o poema, o aluno precisa ter determinados conhecimentos textuais, caso contrário, logo no primeiro verso, a compreensão do texto pode ser prejudicada, ao se deparar com a expressão “artigo primeiro”. Para que esta expressão faça sentido, o aluno precisa entender que a palavra “artigo” se refere a terminologia usada para ordenar seções de documentos legislativos.

Além disso, para inferir o objetivo implícito do poema, expor o que consta na DUDH e, assim, levar o aluno a conhecer seus direitos constitucionais e refletir sobre eles, o aluno relacionar o cordel ao documento e sua função, estabelecendo uma relação de intertextualidade. Neste material, antes da leitura do texto principal (cf. figura 10), textos de apoio sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos foram apresentados, a fim de ativar os conhecimentos prévios do aluno.

4.3 Os textos escolhidos atendem aos critérios gerais propostos por Bentes (2011)?

Começamos esta seção com um quadro que reúne todos os textos presentes no material referente ao EJA II – BLOCO I. Os textos literários não foram descritos quanto ao modo predominante de organização do discurso, segundo Marcuschi (2001).

Quadro 1: Descrição dos textos quanto ao seu gênero textual e modo predominante de organização do discurso.

TEXTO	VOLUME	GÊNERO TEXTUAL	MODO PREDOMINANTE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO
“Saúde e bem-estar social”	Volume 1	Texto didático	Expositivo
“PARATODOS”	Volume 1	Letra de música	-
“A composição étnica da população brasileira”	Volume 1	Texto didático	Expositivo
“Coletividade”	Volume 1	Parágrafo argumentativo	Argumentativo
“De quarentena por novo coronavírus”	Volume 1	Notícia	Expositivo
Telejornal	Volume 1	Telejornal	Expositivo
“Nossa rua tem um problema” e “Diário de uma favelada”	Volume 2	Diário	-
“Aquecimento global não dá rima com legal”	Volume 2	Poema	-
“Cumbuca de ouro e os marimbondos (Pernambuco)”	Volume 2	Conto	-
“Tecendo amanhã”	Volume 3	Poema	-
“Cordel dos direitos humanos”	Volume 3	Poema	-
“É”	Volume 3	Letra de música	-

Para analisarmos esses textos, retomamos aqui os critérios de seleção utilizados por Bentes (2011).

Esse processo de seleção dos textos principais obedeceu a alguns critérios mais gerais: o primeiro foi o de procurar fazer com que os alunos lessem textos interessantes e um pouco mais longos, com pelo menos duas páginas. O segundo critério era o de que eles tivessem acesso a textos significativos para eles tanto em termos temáticos como em termos de linguagem. Em outras palavras, tinha como objetivo fazer com que os sujeitos reconhecessem nos

textos temas que lhes fossem familiares e atraentes, assim como uma linguagem que lhes fosse mais próxima. [...] O processo de seleção obedeceu a outro critério, a saber, o de também dar acesso a textos que apresentassem articulação linguística dentro do chamado padrão culto de linguagem, mas chamando atenção dos alunos para os processos textuais e discursivos de construção de gênero. (BENTES, 2011, p. 92-93)

Primeiramente, é importante dizer que, considerando os três volumes em estudo nesta monografia, os textos vão gradativamente se tornando mais complexos, em sintonia com o progresso do aluno no que tange às práticas de leitura. Em segundo lugar, é igualmente importante frisar que o material aqui investigado corresponde ao terceiro ano de formação. Isso significa que textos mais longos e complexos podem não ocorrer nesta etapa, mas estarão presentes no EJA II – BLOCO II. Nossa análise restringe-se apenas aos volumes do BLOCO I, como explicitado no capítulo 3.

No total, analisamos 12 textos, sendo 5 deles pertencentes a gêneros fora do domínio literário e 7 deste domínio. Quanto aos textos não literários, eles se constituem em parágrafo argumentativo, texto didático e telejornal, que, em sua maioria, são predominantemente expositivos, com exceção do parágrafo de caráter argumentativo. Quanto à temática, eles buscam abordar temáticas que permitam a reflexão do alunado sobre seu papel na sociedade, em sintonia com as pautas sociais em foco na contemporaneidade.

No que tange aos textos literários, o material apresenta os gêneros diário, conto, poema e letra de música, os quais se organizam em tipologias líricas e narrativas.

Vejamos o texto presente na figura 12, intitulado “A composição étnica da população brasileira”.



Você já reparou nos seus amigos, nas pessoas que estão à sua volta, nas ruas? A cor da pele, o formato dos olhos, os cabelos, o nariz e o modo de falar? Todos somos brasileiros, falamos a mesma língua, porém todos somos diferentes.

AQUI TEM
Língua Portuguesa

A composição étnica da população brasileira

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, sua população é composta essencialmente por três principais grupos étnicos: o indígena, o branco e o negro. Os indígenas constituem a população nativa do país, os portugueses foram os povos colonizadores da nação e os negros africanos foram trazidos para o trabalho escravo.

Esse contexto proporcionou a miscigenação dos habitantes do Brasil, caracterizados como mulato (branco + negro), caboclo ou mameluco (branco + índio) e cafuzo (índio + negro). Com o prosseguimento da miscigenação, originaram-se os inúmeros tipos que hoje compõem a nossa população.

A constituição do povo brasileiro é multiétnica, tendo em vista a variedade de grupos que constituíram a nossa população. Além do nativo indígena, o africano e o europeu colonizador, imigrações importantes, como a italiana, japonesa e árabe, contribuíram, e muito, para ampliar ainda mais a enorme diversidade histórico-cultural brasileira.

FONTE: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-composicao-etnica-populacao-brasileira.htm>

Figura 12: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 27)

O texto apresenta informações sobre a diversidade étnica do Brasil. Consideramos a temática proposta pelo texto interessante, pois ajuda os alunos na construção de sua própria identidade, bem como na forma como ele enxega o outro. A discussão auxilia também a incitar reflexões e pensamentos favoráveis à luta antirracista, fundamental para construção de cidadania.

Vejamos outro exemplo retirado também do primeiro volume.



COLETIVIDADE


Há um enorme potencial para que a humanidade, pela primeira vez na história, opere de forma verdadeiramente colaborativa entre todas as nações. Coisa que, há 50 anos, há cem anos, seria impossível em razão da falta de tecnologia de comunicação. Será que nós, como nação global, seremos capazes de colocar em prática esse potencial? Só saberemos com distanciamento histórico. Mas que ele existe, existe. Portanto, quando futuristas como Amy Web falam sobre 'imprevisibilidade', eu olho muito menos para o vírus em si e muito mais para as improváveis relações que estão se coordenando em prol da resolução do problema. Talvez nasça daí algo que poucos estão olhando com atenção.

Texto adaptado de: <https://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2020/03/17/o-que-vem-depois-da-pandemia.html>


Figura 13: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 38)

O texto da figura 13 discute o tema 'coletividade', que estimula o aluno a pensar nos benefícios gerados a partir do trabalho coletivo. O debate é importante para melhorar a convivência do aluno em sociedade – seja em sala de aula, seja em ambientes familiares e profissionais.

Vejamos agora exemplos de textos literários.



2º TRIMESTRE/2021
EJA II – BLOCO 1



Agora, vamos ler um conto da tradição oral popular de Pernambuco, recolhido e contado por Sílvio Romero.

Texto 4: A cumbuca de ouro e os marimbondos (Pernambuco)

Havia dois homens, um rico e outro pobre, que gostavam de fazer peças um ao outro. Foi o compadre pobre à casa do rico pedir um pedaço de terra para fazer uma roça. O rico, para fazer peça ao outro, lhe deu a pior terra que tinha. Logo que o pobre teve o sim, foi para casa dizer à mulher, e foram ambos ver o terreno. Chegando lá nas matas, o marido viu uma cumbuca de ouro, e, como era em terras do compadre rico, o pobre não a quis levar para casa, e foi dizer ao outro que em suas matas havia aquela riqueza. O rico ficou logo todo agitado, e não quis que o compadre trabalhasse mais nas suas terras. Quando o pobre se retirou, o outro largou-se com sua mulher para as matas a ver a grande riqueza.


Chegando lá, o que achou foi uma grande casa de marimbondos; meteu-a numa mochila e tomou o caminho do mocambo do pobre, e logo que o avistou foi gritando: “Ó compadre, fecha as portas, e deixa somente uma banda da janela aberta!” O compadre assim fez, e o rico chegando perto da janela, atirou a casa de marimbondos dentro da casa do amigo, e gritou: “Fecha a janela, compadre!” Mas os marimbondos bateram no chão, transformaram-se em moedas de ouro, e o pobre chamou a mulher e os filhos para as ajuntar. O ricaço gritava então: “Ó compadre, abra a porta!” Ao que o outro respondia: “Deixe-me que os marimbondos estão me matando!” E assim ficou o pobre rico e o rico ridículo.

ROMERO, Sílvio. *Contos populares do Brasil*. 1885. Domínio público.

Figura 14: *EJA II BLOCO I – VOLUME II* (2021, p. 12)

No texto acima, narra-se a história de dois amigos, um rico e outro pobre, com uma lição ao final. A narrativa discute relações interpessoais, chamando atenção para desigualdade social entre os amigos e a insidiosidade por parte de um, o que lhe trouxe consequências negativas. A temática é pertinente para construção do caráter do aluno, encorajando a integridade em suas ações.

Na figura 15, temos a letra de uma música de Gonzaguinha, presente no volume 3.

VAMOS LER? 


TEXTO 3

É
(Compositor: Gonzaguinha)

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade [...]

É...
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/16456/>
Acesso em: 09/06/2021)

MÚSICA 

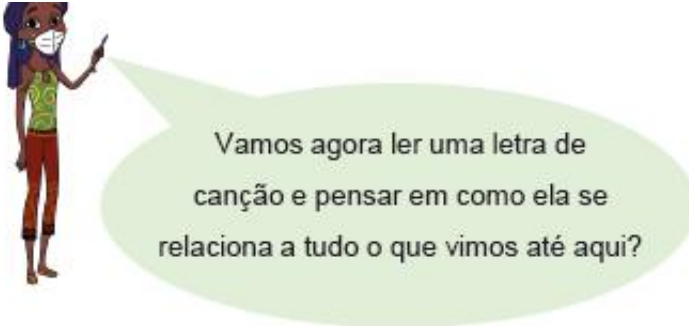


Figura 15: *EJA II BLOCO I – VOLUME III* (2021, p. 16)

A temática da música dialoga com a temática do volume 3, que é a ‘cidadania’. Em consonância com o objetivo do volume, o texto faz o aluno refletir sobre seus direitos como cidadão, o que oferece maior autonomia em sua vida social. Portanto, vimos que o material apresenta temas interessantes para os alunos, pois debate tópicos pertinentes à construção de cidadania.

No que diz respeito à extensão dos textos (ainda em relação ao primeiro critério), notamos que há uma progressão ao longo dos volumes. No primeiro trimestre, os textos são majoritariamente curtos, como na figura 13, não ocupando uma página. No entanto, nos dois volumes seguintes, percebemos que os textos começam a aumentar de extensão. O maior texto do material se encontra no último volume, ilustrado na figura 10 (cf. página 45) e, como é possível perceber, atinge duas páginas. A escolha por textos que vão progressivamente aumentando de tamanho nos parece metodologicamente ajustada. Logo, entendemos que há adequação ao que Bentes (2011) propõe.

O segundo critério determina que os textos escolhidos tenham “como objetivo fazer com que os sujeitos reconhecessem nos textos temas que lhes fossem familiares e

atraentes, assim como uma linguagem que lhes fosse mais próxima.” (BENTES, 2011, p. 92).

Considerando que o material didático produzido pela Secretaria Municipal de Educação para a EJA segue as *Orientações Curriculares: Educação de Jovens e Adultos* (cf. seção 3.3), que propõe que os temas escolhidos sejam relevantes para a realidade dos alunos da EJA, assumimos que os textos atendem ao segundo critério de Bentes (2011).

Na discussão referente ao primeiro critério, vimos que os temas selecionados se mostram interessantes para os alunos. Acrescentamos a isso a percepção de os temas serem interessantes pelo fato de se relacionarem à vivência ou ao universo do alunado, ou seja, são familiares/significativos.

Vamos discutir, então, se os textos apresentam linguagem próxima aos educandos. Em seu artigo, Bentes (2011) dispôs alguns dos textos que selecionou para seu material didático, separando-os a partir do critério ao qual eles se adequam. Comparando os textos que atendem ao segundo critério (aqueles que buscam linguagem mais próxima a do aluno) e os textos que atendem ao terceiro (aqueles que buscam articulação linguística dentro do padrão culto de linguagem), percebemos que a principal diferença está no léxico presente nos textos.

Pensando no *continuum* oralidade-letramento (BARTONI-RICARDO, 2005; VIEIRA e LIMA, 2019), as escolhas lexicais nos textos categorizados por Bentes (2011) com apresentando linguagem mais próxima a dos alunos refletem práticas sociais de fala (ou seja, estão mais próximos do polo “oralidade”); já os textos que refletem o ‘padrão culto’ reúnem itens lexicais próprios de práticas sociais da escrita (ou seja, estão mais próximos ao polo “letramento”).

Pensando nisso, analisamos os textos com base nos pressupostos de Marcuschi (2001 *apud* VIEIRA e LIMA, 2019) sobre o *continuum* fala-escrita. O pesquisador explica que os gêneros textuais se dispõem em um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual.

Marcuschi (2001) propõe, então, que a caracterização dos gêneros textuais seja determinada a partir de dois princípios: o meio (sonoro versus gráfico) e a concepção (oral versus escrita). Assim sendo, há gêneros que são mais prototípicos da fala (meio sonoro e concepção oral), aqueles mais representativos da escrita (meio escrito e concepção escrita) e também os híbridos (meio escrito e concepção oral e vice-versa). (VIEIRA; LIMA, 2019, p. 12)

Partindo dessa ótica, procuramos verificar se o material apresenta textos que se situem mais próximos ao polo da oralidade (fala), sendo eles exemplares de gêneros orais ou híbridos, pois estes reúnem aracterísticas dos dois polos, dialogando com a percepção de Bentes (2011) que defende a escolha de textos cuja linguagem seja próxima a dos educandos.

Neste aspecto, percebemos que os textos não literários parecem não apresentar um léxico conhecido pelos educandos, ao contrário dos literários. Um exemplo de texto não literário está na figura 4 (cf. página 39), retirado do primeiro volume: trata-se de um texto didático, gênero que constitui um evento de maior grau de letramento, de acordo com os pressupostos de Marcuschi (2001 *apud* VIEIRA; LIMA, 2019). Podemos fazer a mesma análise para o texto “coletividade”, ilustrado na figura 13 (cf. página 52): nesse caso, temos um parágrafo argumentativo, outro gênero disposto próximo ao polo letramento.

O gênero telejornal é trabalhado por meio de uma atividade, reproduzida na figura 16.

Atividade 73

Vamos assistir a um telejornal?

Em sua casa, assista um telejornal (jornalismo aplicado à televisão) e observe nas reportagens algumas características como:

- O apresentador muda o jeito de falar conforme o tipo de reportagem?
- Como o apresentador inicia e termina um telejornal?
- Qual foi o assunto que mais apareceu no telejornal?
- Para apresentar uma reportagem, o apresentador precisa lembrar-se de todas as reportagens ou ele possui algo que o ajude?

Registre as respostas em seu caderno!




Figura 16: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 57)

O telejornal tem meio de produção escrito e concepção oral, pois se trata de um gênero escrito que é reproduzido oralmente, por meio da leitura (ou seja, ainda próximo da linguagem usada na escrita). Temos, então, exemplo de um gênero que ocupa posição intermediária no *continuum* dos gêneros textuais.

Pudemos perceber que, em sua maioria, os textos não literários constituem-se de gêneros com maior grau de letramento, afastando-se do polo da “oralidade” no *continuum* oralidade-letramento. Portanto, entendemos que eles não atendem ao segundo critério de Bentes (2011), que procura selecionar textos com linguagem mais próxima dos alunos.

Quanto aos textos literários, vejamos o exemplo do texto da figura 6 (cf. página 41), que constituem duas páginas de diários. Nesse caso, temos um gênero de meio gráfico e concepção oral, analisado, portanto, como um gênero híbrido. Na figura 15, temos uma letra de música, outro gênero híbrido, com meio de produção gráfico e concepção discursiva oral. Assim, notamos que o gênero híbrido parece ser mais frequente entre os textos literários.

Dentro do contínuo de oralidade-letramento, o gênero híbrido pode não é um exemplo de prototipicidade, mas ainda apresenta características dos gêneros orais e, portanto, entendemos que se adequa ao segundo critério de Bentes (2011).

Por fim, vejamos, então, se o material atende ao terceiro critério:

O processo de seleção obedeceu a outro critério, a saber, o de também dar acesso a textos que apresentassem articulação linguística dentro do chamado padrão culto de linguagem, mas chamando atenção dos alunos para os processos textuais e discursivos de construção de gênero. (BENTES, 2011, p. 92-93)

Antes de começar a análise, precisamos definir o que entendemos como “norma culta”. Usaremos a definição de Faraco (2008, p. 73):

A expressão norma culta/comum/standard, como discutimos acima, designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com a capa de prestígio social.

Sendo “norma culta” o termo usado para definir as variantes linguísticas usadas por falantes letrados, entendemos que um texto se adequa à norma culta quando faz escolhas linguísticas não avaliadas pelo letrado como “erradas”, como discutido por Orsini (2018). Essas escolhas linguísticas partem, dentre muitas questões, de situações em que o falante é obrigado a fazer o que Duarte e Serra (2015) chamam de “mudança de gramática”: a depender do grau de formalidade da ocasião em que se encontra, o falante seleciona as formas linguísticas mais pertinentes ao contexto, mudando, por assim dizer, sua gramática.

Para abordar graus de formalidade, pensamos no *continuum* de monitoração

estilística discutido por Bortoni-Ricardo (2005), segundo o qual as variantes linguísticas são dispostas “de acordo com as situações interacionais, desde as mais espontâneas até as de maior planejamento prévio (...)” (VIEIRA; SILVA, 2019, p. 11-12).

Em nossa análise, evidenciamos que os textos não literários parecem apresentar variantes presentes em situações de maior grau de monitoramento estilístico. Na figura 13, o texto intitulado “coletividade” reúne variantes tidas como padrão, logo pertencentes ao padrão culto da língua. Destacamos aqui três fenômenos distintos.

1- Uso do verbo impessoal “haver”: “Há uma enorme possibilidade para que a humanidade [...]” (l. 1), ao invés da variante não padrão ‘tem’.

2- Uso do verbo na sua forma simples, no futuro do presente do indicativo: “saberemos” (l. 5), ao invés da paráfrase constituída pelo verbo ir + o infinitivo do verbo principal (vamos saber).

3- Presença de articuladores discursivos próprios da escrita formal, como o em destaque no trecho citado: “seria impossível em razão da falta de tecnologia de comunicação” (l. 3)

Outros dados de escrita mais monitorada encontramos no texto da figura 4, que é um texto didático.

1. Uso da ênclise: “Para muitos, saúde trata-se apenas [...]” (l. 8), ao invés da próclise, escolha mais comum do brasileiro.

2. Articulação entre parágrafos por meio de conectivos de valor semântico adversativo: “Entretanto, para a Organização Mundial de Saúde (OMS) [...]”.

3. Uso de oração relativa padrão: “[...] sendo necessário analisar o corpo, a mente e o aspecto social no qual o indivíduo está inserido.” (l. 17-19), ao invés da relativa cortadora, em que teríamos a supressão da preposição a.

Em relação aos textos literários, notamos que há tanto dados de variantes características de situações comunicativas com menor grau de monitoração – e, por isso, menos formais – quanto dados de variantes características de situações de maior grau de monitoração e, portanto, mais formais.

Um exemplo em que há variantes linguísticas que se concretizam mais frequentemente em situações de menor monitoramento estão presentes no texto 2, figura 6 (cf. página 41). Tratando-se do gênero textual diário, podemos considerar que o texto 2

está mais próximo do polo “menos monitorado” dentro do *continuum* de monitoração estilística, o que faz com que a linguagem reflita grau menor de formalidade. Destacamos três fenômenos:

1. Ortografia do item magoar, escrito com u - “maguar” (l. 2) – o que é reflexo da forma de produzir oralmente o termo.
2. Ausência de marca formal de concordância verbal e verbal na frase “Tem pessoa que quando me ve passar saem da janela” (l. 3-4).

Na figura 17, trazemos um poema do terceiro volume.

TEXTO 1


TECENDO A MANHÃ
(João Cabral de Melo Neto)

2

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.)



Rio | EDUCAÇÃO

Figura 17: *EJA II BLOCO I – VOLUME III* (2021, p. 5)

No caso do texto da figura 17, há variantes linguísticas características de situações de maior monitoramento e, portanto, de formalidade.

1. Uso do verbo no futuro do presente do indicativo: “precisará” (l. 2)
2. Elipse nominal: “ele precisará sempre de outros galos. De um [galo] que apanhe esse grito [...]” (l. 2-3)

3. Inversão sintática (complemento relativo anteposto ao verbo): “[...] e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo [...]” (l. 6-8).

Em síntese, a análise empreendida desta monografia mostra que, de maneira geral, a seleção feita pelos autores para os três volumes do material didático do 3º ano, preparado para o EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atende aos critérios propostos por Bentes (2011).

Em relação ao primeiro critério, constatamos que (i) os textos aumentam de tamanho progressivamente; (ii) os textos – tanto não literários quanto literários – são interessantes para os alunos, tendo em vista que apresentam temas relevantes para a formação de um indivíduo crítico e cidadão.

Em relação ao segundo critério, vimos que os textos não literários, em menor número no material analisado, afastam-se do polo da “oralidade”, considerando o *continuum* “oralidade-letramento”, não apresentando linguagem próxima aos alunos, segundo a perspectiva de Bentes (2011). No entanto, isso muda ao analisarmos os textos literários, os quais tendem a se constituir em gêneros prototípicos da fala ou a ser híbridos e, por isso, possuem linguagem próxima a dos educandos, atendendo, assim, ao segundo critério de Bentes (2011).

Para analisar o material na ótica do terceiro critério, partimos do *continuum* de monitoração linguística, proposto por Bartoni-Ricardo (2005). Dessa forma, percebemos que os textos não literários tendem a apresentar maior grau de monitoração, enquanto os literários se alternam, já que alguns apresentam menor grau de monitoramento, enquanto outros apresentam maior grau, visto que as escolhas linguísticas são determinadas pela intenção de quem escreve, considerando sobre o que escreve, quando escreve e para quem escreve.

Sendo assim, se o material apresenta textos que apresentam variantes linguísticas características de situações de comunicação que pressupõem maior monitoramento, consideramos que o terceiro critério de Bentes (2011) também é atendido.

4.4 Considerando as concepções de leitura descritas por Tavares e Franco (2014), o material busca levar o aluno a um despertar da criticidade, visando à concepção sociointeracional de leitura?

A concepção sociointeracional da leitura define uma abordagem voltada para o produto da relação entre texto e leitor. Nesta perspectiva, os objetos no processo de leitura (leitor e texto) são levados em conta, assim como o contexto social, histórico, cultural nos quais eles estão inseridos. O trabalho com a leitura, portanto, não se sustenta em obter do aluno respostas fixas, imutáveis, mas, ao contrário, promover a construção do significado e da compreensão do texto a partir das circunstâncias do processo de leitura.

Assim, percebemos que o material atende parcialmente à concepção sociointeracional proposta por Tavares e Franco (2014), pois encontramos tanto atividades que reproduzem concepções de leitura decodificadora, quanto outras que visam trabalhar a leitura de forma sociointeracional. No entanto, vale destacar que esta última abordagem é predominante, principalmente no terceiro volume.

Vamos tomar como exemplo, inicialmente, os exercícios da figura 8 (cf. página 43), que estão vinculados ao texto da figura 7. Como vimos, o texto aborda o isolamento social e a forma como alguns moradores da Itália encontraram de se distrair durante esse período. Na figura 8, temos um boxe relembrando ao aluno a diferença entre substantivo singular e plural.

Vejamos que, na primeira atividade, número 72, a conexão com o texto se faz por meio de frases soltas retiradas dele. O objetivo dos autores é trabalhar a flexão de número, mas isso é feito de forma isolada, focando apenas no aspecto linguístico, e não na construção de sentido que o uso do plural dá ao texto. Fica evidente que o que foi pedido na atividade 72 se assemelha ao método da cartilha, criticado por Freire (1987): uma frase retirada do texto e apresentada ao aluno de forma descontextualizada, exigindo apenas que ele passe do singular para o plural. Nada no texto é trabalhado, nem desenvolvido.

Para que o exercício refletisse a concepção de leitura sociointeracional, essa atividade precisaria promover uma reflexão sobre o emprego do plural no texto. Desta forma, o conteúdo do texto, bem como as inferências feitas pelo aluno seriam usados no processo de aprendizagem da flexão de número.

Outro exemplo de atividade que não vislumbra a concepção sociointeracional está disposta na figura 18.

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

No texto 1, utiliza-se a linguagem informal. Nele percebemos o uso de expressões de fala, tais como: “um negócio fogo”, onde “fogo” tem o sentido de “complicado”; a gíria “folgado”, além de outras.

ATIVIDADE 5

Reescreva as frases abaixo, substituindo a linguagem informal pela linguagem formal:

- Tem uma galera muito sem noção

- E aê Brother, como cê tá?

- A injeção doeu pra caramba!

Figura 18: *EJA II BLOCO I – VOLUME II* (2021, p. 8)


O problema que acabamos de discutir se repete na atividade 5 da figura 18, mudando apenas o tópico trabalhado, que passou a ser a variação entre linguagem formal e informal: são apresentadas ao aluno frases retiradas do texto, mas o conteúdo abordado é feito de maneira desconexa dele. Ou seja, não há uma reflexão sobre o porquê de o texto fazer uso da linguagem informal, o que levaria o aluno a desenvolver sua criticidade enquanto leitor de textos.

Observemos agora exemplos que, ao contrário dos exercícios anteriores, mostram atividades que atendem à concepção sociointeracional de leitura.

Atividade 74

Qual foi o assunto mais abordado nas reportagens do jornal que você assistiu?
 Marque as alternativas abaixo:

() violência
 () esportes
 () saúde
 () educação
 () acidentes de trânsito
 () outros _____



Atividade 75

Escolha uma das reportagens que você assistiu, reflita a respeito dela e dê sua opinião sobre o assunto abordado.




Figura 19: *EJA II BLOCO I – VOLUME I* (2021, p. 57)

Os exercícios presentes na figura 19 são referentes ao telejornal, que está exposta na figura 16 (cf. página 56). Após assistir ao telejornal, o aluno deveria responder às questões 74, 75 e 76.

As atividades tanto 74 quanto 75 questionam o aluno sobre aspectos discutidos no telejornal. A primeira (74) pede para que ele diga qual a temática recorrente nas reportagens do telejornal, enquanto a segunda (75) o faz refletir sobre uma dessas reportagens e opinar a respeito dela. Dessa forma, ambas as questões estimulam o aluno a refletir sobre o texto e apresentar seu posicionamento. As respostas extraídas da questão, portanto, não se encontram no texto, tampouco dependem apenas dos conhecimentos prévios do aluno – como propunha a concepção psicolinguística –, mas são, na verdade, geradas a partir da interação entre o leitor e o texto.

A questão disposta na figura 20 também pressupõe a abordagem sociointeracional da leitura.

2. O texto 2 é um testemunho de vida da narradora, que causa impacto por abordar a falta de humanidade presente na sociedade. Transcreva do texto um trecho que expresse essa falta de humanidade. Reflita sobre o trecho e escreva um comentário seu sobre a questão.

Figura 20: *EJA II BLOCO I – VOLUME II* (2021, p. 7)

O exercício 2 é referente ao texto presente na figura 6 (cf. página 39), que apresenta as páginas de diários. Embora peça para o aluno transcrever um trecho, a tarefa pressupõe que ele será capaz de reconhecer, durante a sua leitura, um tipo específico de informação, isto é, a falta de humanidade da sociedade. Isso exige do aluno um conhecimento mais abstrato, que envolve os diferentes níveis de análise linguística, do léxico à estrutura sintática do enunciado.

Além dos conhecimentos linguísticos, é possível pensar que o exercício propõe o seguinte caminho: 1. Fazer o aluno retomar as discussões feitas em sala quando o professor trabalhou os textos; 2. Incentivar a interação entre o texto e o leitor – ao solicitar que ele retire um trecho (de sua escolha) do texto; 3. Estimular a produção de uma resposta individual, a partir de suas reflexões. Dessa forma, a resposta da questão é um produto da interação entre o leitor e o texto, que é justamente o que propõe a concepção sociointeracional de leitura.

Observe agora um último exemplo, presente na figura 21.

PRODUÇÃO DE TEXTO



Você aprendeu, na Atividade 1, outros sentidos para a palavra "tecer". Agora que você também já leu a definição de cidadania, como podemos relacionar o tema do poema lido com a noção de cidadania? Escreva um pequeno texto dizendo o que você entendeu sobre a relação entre essas duas ideias.

Figura 21: *EJA II BLOCO I – VOLUME III* (2021, p. 57)

Nesse caso, a atividade parte de um exercício anterior, em que o aluno aprendeu vários significados para a palavra “tecer”. Ele deve, portanto, relacionar o novo conhecimento ao tema central do volume 3, que é cidadania, e produzir um texto explicitando sua percepção de como essas ideias se relacionam. Nos deparamos, outra vez, com uma questão que busca significado a partir da capacidade do aluno de fazer uma leitura mais profunda do texto: a resposta não é única e inalterável, ela nasce dessa relação entre o texto e o aluno.

A partir da análise, percebemos que a apostila apresenta questões que tanto atendem à concepção decodificadora quanto à sociointeracional de leitura. No entanto, esta última é predominante no material, tendo em vista que a maior parte das atividades busca trabalhar a leitura a partir da intrínseca relação entre os objetos envolvidos nela – texto e leitor –, bem como gerar respostas criadas por meio das circunstâncias do processo de leitura – que é diferente para cada aluno. Essa abordagem promove o desenvolvimento da criticidade do aluno, pois o estimula a fazer inferências e chegar às suas conclusões.

Neste capítulo, tendo como *corpus* parte do material didático disponibilizado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro no ano de 2021 para Educação de Jovens e Adultos, nos propusemos a responder às perguntas de pesquisa explicitadas no capítulo anterior (cf. página 36), com o fito de averiguar se o referido material atende às concepções discutidas por Santos *et al.* (2020); por Bentes (2011) e por Tavares e Franco (2014). Após a análise do material, passamos às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, retomemos, brevemente, os principais achados desse estudo:

(i) Os volumes não apresentam atividades pré-textuais, mas notamos que alguns textos introdutórios podem ser usados com esse objetivo. Portanto, entendemos que o trabalho com a leitura não se organiza a partir das etapas descritas por Santos et al. (2020), dependendo da intervenção do professor para implementar essa metodologia.

(ii) Mesmo que não haja intenção direta do material em ativar os conhecimentos prévios dos alunos, inevitavelmente dependemos deles para compreensão das mais simples sentenças. Assim, notamos que há no material situações, seja de leitura ou de prática (exercícios), que exigem o acesso a conhecimentos prévios para concluir a atividade pedida. Dessa forma, acreditamos que, assim como propõe Santos et al. (2020), o conhecimento prévio do aluno é levado em conta no material.

(iii) O material apresenta textos que aumentam de extensão progressivamente ao longo dos volumes, bem como temas de relevância social, que são importantes para formação crítica do alunado. Além disso, percebemos que os textos não literários se afastam do polo “oralidade” dentro do *continuum* oralidade-letramento. Os literários, ao contrário, aproximam-se da linguagem dos alunos. Por fim, a partir do uso de determinadas variantes linguísticas, vimos que os textos não literários apresentam maior grau de monitoração no *continuum* monitoração linguística, enquanto os literários se alternam (alguns apresentam maior grau de monitoração e outros, menor). Sendo assim, concluímos que os textos escolhidos se fundamentam nos critérios propostos por Bentes (2011).

(iv) Apesar da presença de questões que atendem à concepção decodificadora de leitura, a abordagem sociointeracional é predominante nas atividades, considerando que a maioria delas busca o trabalho da leitura por meio da relação inerente entre leitor e texto e procura gerar respostas advindas do contexto do processo de leitura. Logo, concebemos que o material busca levar o aluno a um despertar da criticidade, como discute Tavares e Franco (2014).

Iniciamos este estudo abordando a pedagogia de Paulo Freire e as ideologias que serviram de pilares para seu exercício como docente, principalmente, no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos. O pedagogo pensava a educação como uma forma de libertação das camadas populares. Sendo assim, constatamos que os alunos que constituem a EJA são, no geral, pessoas que ocupam posições desprivilegiadas na

sociedade, e é função do educador oferecer os meios para emancipação desses educandos de seu lugar de “oprimido”, visando combater a exclusão, a exploração e a marginalização.

Com este trabalho, portanto, buscamos, em primeiro lugar, contextualizar o ensino da leitura no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Ao analisar o material didático escolhido, pretendemos, para além da análise, fomentar uma discussão acerca de um fazer pedagógico que ofereça ao professor um caminho para trabalhar a leitura, visando o despertar da criticidade e, por meio dela, a emancipação desses alunos, assim como propunha Paulo Freire.

Nossa monografia é, por assim dizer, um estudo não somente de averiguar se o material didático da EJA, produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, incorpora práticas pedagógicas mais eficazes, segundo os estudos linguísticos desenvolvidos nas universidades, como também exemplificar estratégias metodológicas para o ensino da leitura e para formação do leitor crítico, servindo de auxílio ao educador. À vista disso, o trabalho dispõe-se a dialogar com outras pesquisas sobre a EJA, com foco nos interesses de seu corpo discente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, p. 83-185, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, pp. 39-52, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1.ed. Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia; SERRA, Carolina Ribeiro. Gramática(s), Ensino de Português e “Adequação Linguística”. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flávia. **Ensino de leitura em língua portuguesa: uma proposta de material didático voltado para a formação de alunos-leitores críticos da rede pública**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.14, p. 108-130, 2000.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃS, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAM, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira; VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma abordagem da norma no *continuum* fala-escrita. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, p. 8-16, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Danielle Ramos de. **Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA**. 2015. 148 f.: il. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2015.

NEVES, Iara Conceição. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da leitura. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (Coleção Estratégias de ensino).

PRADO, Mariana Lemos do; QUILLICI NETO, Armindo. Educação de jovens e adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação - MOBREAL (1967-1985).

In: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 817-832, set. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198278062019000300817&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 09 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Lays Fernandes dos. **Ensino de Leitura em Língua Portuguesa na escola Pública: avaliação e reconstrução da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado, Programa PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1. Ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020 (Coleção linguagem & ensino).

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem em Contextos**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014.