



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDENIA CESARINA DE BRITO

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO NA EJA: a desenvoltura de
competências leitoras como pressuposto para o usufruto da cidadania**

MAMANGUAPE – PB

2016

EDENIA CESARINA DE BRITO

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO NA EJA: a desenvoltura de
competências leitoras como pressuposto para o usufruto da cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros

MAMANGUAPE-PB

2016

B862p Brito, Edenia Cesarina de.
Práticas de leitura e letramento na EJA: a desenvoltura de
competências leitoras como pressuposto para o usufruto da
cidadania / Edenia Cesarina de Brito.- Mamanguape-PB, 2016.
104f. : il.
Orientadora: Alvanira Lúcia de Barros
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Linguagem e ensino. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Competência leitora. 4. Linguagem. 5. Letramento.
6. Cidadania.

UFPB/BC

CDU: 800.1(043)

EDENIA CESARINA DE BRITO

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO NA EJA: a desenvoltura de
competências leitoras como pressuposto para o usufruto da cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros (UEPB/PROFLETRAS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales (UEPB/PROFLETRAS)
(Co-orientadora)

Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba (UEPB/PROFLETRAS)
(Examinadora)

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau (UEPB/PROFLETRAS)
(Examinadora)

Aos meus filhos: Brenda e Vinicius e a minha
mãe (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dra. Alvanira Lúcia de Barros, pela leveza e responsabilidade com que conduziu o processo de orientação e porque, em nenhum momento, até mesmo diante de algumas dificuldades, deixou de me acolher.

Aos professores do curso, pelas discussões que enriqueceram meu universo de leituras. Em especial, às professoras Laurênia Souto e Roseane Nicolau pelas contribuições dadas no meu processo de qualificação.

À direção da escola onde ocorreu a pesquisa, pela aceitação e colaboração e, principalmente, aos sujeitos pesquisados pela disponibilidade e cooperação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação), por nos oferecer condição, através de financiamento, para realizar o curso de Mestrado.

Aos coordenadores do curso, professora Dra. Marluce Pereira da Silva e o professor Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel pela preocupação com a nossa turma.

À professora Dra. Edilma de Lucena Catanduba, por ter me incentivado a não desistir da busca por esse mestrado.

Ao meu colega de turma e amigo-irmão, João Barros, pela absoluta presteza em me ajudar. Presto minha sincera gratidão a você, João, que acompanhou e colaborou tão de perto em todas as etapas do meu trabalho, inclusive na qualificação.

Aos colegas do Curso de Mestrado, (turma maravilhosa, na qual me senti totalmente incluída) em especial, à Agnely, que se tornou amiga pessoal.

À minha sobrinha-amiga, Eliana Brito, pelas múltiplas colaborações.

À querida amiga Annecy Bezerra, que praticamente me levou pela mão para a seleção do mestrado.

À Anelise, concluinte da primeira da turma do Profletras, por sua presteza em me orientar nos procedimentos da Plataforma Brasil.

Ao meu companheiro, Frankall Sousa, pelo suporte em cuidar sozinho dos nossos filhos em minha ausência.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.
Leonardo Boff

RESUMO

Nessa dissertação, lançamos um olhar atento sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As dificuldades evidenciadas nessa modalidade de ensino sempre nos inquietaram, especialmente, no tocante à leitura. Nosso interesse por essa temática justifica-se por compreender que sendo a EJA destinada ao segmento da população que por motivos diversos não teve acesso à escola na modalidade regular e/ou na idade adequada, é de crucial importância otimizar o tempo para este público, no sentido de lhe possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas para usufruir plenamente de sua cidadania numa sociedade eminentemente letrada como bem pressupõem os documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Assim, evidenciamos a prática da leitura e do letramento como uma estratégia necessária e imprescindível para o sucesso dos alunos dessa modalidade de ensino e para o pleno exercício da cidadania. Partindo desse reconhecimento, traçamos como objetivo principal de nossa pesquisa identificar as dificuldades relativas à competência leitora dos alunos e apresentar uma proposta de intervenção para favorecer o desenvolvimento desta competência e consequentemente proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs. O estudo foi realizado em uma sala de EJA do ciclo IV de uma Escola Municipal de João Pessoa-PB. Tomamos como fio norteador para abordarmos tal competência os descritores – encontrar informações explícitas e implícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o tema de um texto e distinguir um fato de uma opinião relativa a ele – constantes no primeiro tópico intitulado Procedimentos de leitura pressuposto na Matriz de Referência da Prova Brasil para os ciclos finais do Ensino Fundamental. Fundamentamos nossa pesquisa em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, mas especificamente em relação à EJA, tais quais a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) do Ensino Fundamental, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e a Matriz de Referência da Prova Brasil. No tocante à abordagem da leitura norteamos nosso estudo através de autores como Kleiman (2013, 2005), Mollica & Leal (2009), Soares (2001), Koch & Elias (2014), Solé (1998), Antunes (2009) entre outros, que discutem as concepções de linguagem, língua, letramento e leitura, com as quais trabalhamos. E para fundamentar nossa escolha metodológica por uma pesquisa-ação, cujos pressupostos apontam para a necessidade de verificar e interferir na realidade, apoiamo-nos em estudos de Thiollent (2011). Nessa perspectiva, realizamos um estudo descritivo e exploratório. Os dados que constituem o *corpus* da pesquisa foram coletados através de aplicação de três questionários. O primeiro atendeu ao objetivo de diagnóstico sociocultural dos alunos. O segundo foi aplicado para a identificação dos pontos críticos da competência leitora, dentre os quais destacamos a dificuldade em relação à leitura reflexiva. E o último, aplicado após a intervenção, serviu como balizador dos resultados obtidos sobre os quais pudemos afirmar que as intervenções contribuíram para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Competência leitora. Letramento. Cidadania

ABSTRACT

In this dissertation we can look closely at the Education of Young and Adults (EJA). The difficulties evidenced in this type of teaching have always worried us especially about reading. Our interest in this subject is justified by the understanding that since the EJA is aimed at the segment of the population that for various reasons did not have access to school in the regular mode and / or at the appropriate age, it is of crucial importance to optimize the time for this public in order to enable the development of appropriate skills and abilities to fully enjoy their citizenship in an eminently literate society, as well as the official documents governing education in Brazil. Thus, we highlight the practice of reading and literacy as a necessary and indispensable strategy for the success of students of this type of teaching and for the full exercise of citizenship. Based on this recognition we set out as the main objective of our research to identify the difficulties related to the reading competence of the students and present a proposal of intervention to favor the development of this competence and consequently provide better performance in citizen social practices. The study was performed in an EJA room of cycle IV of a Municipal School of João Pessoa, Paraíba. We take as a guiding thread to approach such competence the descriptors - to find information explicit and implicit in a text; Infer the meaning of a word or expression; Identify the theme of a text and distinguish a fact from an opinion concerning it - contained in the first topic entitled Procedures of reading presupposed in the Reference Matrix of the Brazil Proof for the final cycles of Elementary School. We base our research on official documents that govern education in Brazil, but specifically in relation to the EJA, such as the Federal Constitution (CF), the Law of Guidelines and Bases (LDBEN), the National Curricular Parameters (PNC), The National Basic Education Guidelines and the Reference Matrix of the Brazil Test. As for the reading approach our study is based on authors such as Kleiman (2013, 2005), Mollica & Leal (2009), Soares (2001), Koch & Elias (2014), Solé (1998), Antunes which discuss the conceptions of language, language, literacy and reading, with which we work. And to support our methodological choice for action research, whose assumptions point to the need to verify and interfere with reality, we rely on studies by Thiollent (2011). From this perspective we conducted a descriptive and exploratory study. The data that constitute the corpus of the research were collected through the application of three questionnaires. The first met the socio-cultural diagnostic objective of the students. The second one was applied to identify the critical points of the reading competence among which we highlight the difficulty in relation to reflective reading. And the latter, applied after the intervention, served as a guide to the results obtained on which we could affirm that the interventions contributed to develop student's reading competence.

Keywords: Youth and Adult Education. Reading competence. Language. Literature. Citizenship

LISTA DE SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
SEAA - Serviço de Educação de Adolescente e Adulto
MEB - Movimento de Educação de Base
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPC - Centros de Cultura Popular
UNE - União Nacional dos Estudantes
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEI - Programa de Educação Integrada
CES - Centros de Estudos Supletivos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PNAC - Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
PBA - Programa Brasil Alfabetizado

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Descritores.....	32
Tabela 2 – Diagnóstico inicial.....	64
Tabela 3 – Diagnóstica final.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos pesquisados.....	42
Gráfico 2 – Cidade de origem dos alunos pesquisados.....	43
Gráfico 3 – Bairro onde residem os alunos pesquisados.....	43
Gráfico 4 – Percepção da violência pelos alunos pesquisados em seus respectivos bairros	44
Gráfico 5 – Relação da violência com o rendimento escolar na percepção dos alunos pesquisados.....	45
Gráfico 6 – Situação empregatícia dos alunos pesquisados.....	46
Gráfico 7 – Percepção do comportamento dos colegas em sala de aula.....	47
Gráfico 8 – Relação entre idade e alfabetização dos alunos pesquisados.....	47
Gráfico 9 – Motivo pelo qual os alunos pesquisados abandonaram a escola.....	48
Gráfico 10 – Tempo que os alunos ficaram afastados da escola.....	49
Gráfico 11 – Incentivo à leitura por parte da escola.....	50
Gráfico 12 – Hábito de ler fora da escola pelos alunos pesquisados.....	51
Gráfico 13 – Dificuldade de leitura dos alunos pesquisados.....	52
Gráfico 14 – Dificuldade de compreensão textual dos alunos pesquisados.....	53
Gráfico 15 – Assiduidade das aulas dos alunos pesquisados.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM BREVE HISTÓRICO DA EJA – do Brasil colonial à contemporaneidade.....	17
1.1 BRASIL IMPÉRIO: surgimento da EJA.....	17
1.2 A EJA NA DÉCADA DE 40.....	18
1.3 A PERSPECTIVA FREIRIANA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos 60.....	20
1.4 CONSEQUÊNCIAS DA DITADURA MILITAR DO FINAL DOS ANOS 60: o MOBRAL.....	21
1.5 NOVOS HORIZONTES PARA A EJA: décadas de 80 e 90.....	22
1.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL.....	24
2 ENSINO DE LEITURA NA EJA: letramento e cidadania.....	27
2.1 A PROVA BRASIL: perspectivas para a EJA.....	31
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO INICIAL.....	38
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	40
3.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	40
3.1.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	54
3.1.3 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	55
4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	56
4.1 O DIAGNÓSTICO INICIAL.....	56
4.2 ANÁLISE DA PRIMEIRA ATIVIDADE/DIAGNÓSTICA DE LEITURA.....	63
4.3 AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.....	66
5 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO DIAGNÓSTICO FINAL.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	93

INTRODUÇÃO

A temática da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foco desta pesquisa constitui sempre um desafio para nós professores de Língua Portuguesa que nos deparamos e nos incomodamos com a falta de habilidade dos alunos, principalmente, porque sabemos que uma das principais atribuições da escola é proporcionar o desenvolvimento da competência leitora.

Compreendemos que a leitura da escrita é condição básica para a atuação social e exercício da cidadania. Trata-se de um processo que promove a interação entre sujeitos sociais que interagem através dos textos a partir de suas experiências e vivências decorrentes do ambiente escolar e extraescolar.

No caso da EJA, as experiências extraescolares dos alunos são fundamentais no processo do ensino de leitura dadas às especificidades dessa modalidade de ensino. A EJA contempla o segmento da população que por motivos diversos não teve acesso à escola na modalidade regular e/ou na idade adequada. Trata-se de uma educação voltada para um público diferenciado, que apresenta faixas etárias díspares e tempo de formação consideravelmente reduzido e, por conseguinte, exige dos professores práticas pedagógicas capazes não apenas de fazer com que esse público permaneça na escola, mas que lhe possibilite desenvolver competências e habilidades adequadas para usufruir plenamente de sua cidadania numa sociedade eminentemente letrada, como bem pressupõem os documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Assim, traçamos como objetivo principal de nossa pesquisa identificar as dificuldades relativas à competência leitora dos alunos pesquisados e apresentar uma proposta de intervenção para favorecer o desenvolvimento desta competência e consequentemente proporcionar melhor desempenho em práticas sociais cidadãs.

No tocante aos objetivos específicos, procuramos diagnosticar as competências leitoras dos alunos concluintes da EJA com base nos procedimentos de leitura evidenciados na Matriz de Referência da Prova Brasil para os ciclos finais do Ensino Fundamental. E desenvolver atividades interventivas visando suprir as dificuldades e inabilidades observadas no diagnóstico inicial; verificar os avanços obtidos pelos alunos após as atividades interventivas desenvolvidas; comparar os resultados iniciais e finais obtidos pelos alunos envolvidos na pesquisa-ação, e apontar atividades que viabilizaram a atividade de leitura.

O estudo foi realizado em uma sala de EJA do ciclo IV de uma Escola Municipal de João Pessoa-PB. Tomamos como fio norteador para abordarmos tal competência os

descritores – encontrar informações explícitas e implícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o tema de um texto e distinguir um fato de uma opinião relativa a ele – constantes no primeiro tópico intitulado Procedimentos de leitura pressuposto na Matriz de Referência da Prova Brasil para os ciclos finais do Ensino Fundamental.

Optamos por trabalhar com a Matriz de Referência da Prova Brasil, porque reconhecemos a importância desse instrumento de avaliação. Consideramos que seu caráter pedagógico extrapola o objetivo de avaliar, pois acaba tornando-se um fio condutor possível para as escolhas teóricas e metodológicas no ensino fundamental. Ademais, observamos que apesar de ser o ciclo IV da EJA uma etapa correspondente ao término do ensino fundamental, não há instrumentos oficiais que atentem para a avaliação das competências leitoras destes alunos concluintes desta modalidade de ensino, como é feito em relação ao ensino fundamental em sua modalidade regular. Assim, adotamos no nosso trabalho os descritores constantes no primeiro tópico da Prova Brasil que para nós não é apenas um instrumento avaliativo, mas também interventivo, pois possibilita identificar as instituições com maiores necessidades de interferências didático-pedagógicas referentes às aquisições de competências leitoras. Essa ideia está implícita no trecho abaixo extraído da Matriz de Referência da referida prova:

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) (BRASIL, 2011, p.04).

A citação em evidência faz referência ao IDEB como órgão responsável pelo controle de qualidade da educação básica em todos os estados e municípios, mas o mesmo não se aplica a EJA, pois essa modalidade de ensino não é contemplada com a avaliação do IDEB. Desta forma, os alunos concluintes da EJA passam para a etapa do ensino médio sem que de fato tenham sido avaliados em nível nacional em relação às competências supracitadas, nessa perspectiva diagnóstico-interventiva.

Desse modo, os alunos da EJA concluem os estudos sem que haja uma referência de competências a serem alcançadas como ocorre com o ensino regular. Como dissemos, este dispõe de dispositivos nacionais (em especial a Prova Brasil) que orientam e diagnosticam as

competências leitoras dos alunos concluintes desta modalidade regular de ensino, e em relação à EJA tais dispositivos não são disponibilizados. Essa modalidade de ensino é desprovida, portanto, de meios que meçam, nacionalmente, as competências imprescindíveis para uma compreensão leitora adequada, conforme preceitua os documentos oficiais da educação para a modalidade EJA, comparativamente aos concluintes do Ensino Fundamental.

Constatada tal situação, pretendemos despertar para um novo olhar em relação a essa modalidade de ensino, pois tal modalidade está inserida no nosso sistema educacional nacional e merece ser alvo de um trabalho pedagógico comprometido com metas e resultados. O aluno da EJA tem o direito garantido por lei, inclusive, de ter uma formação verdadeiramente significativa para a atuação na sociedade primordialmente letrada em que vivemos e quando esse direito não é garantido na e pela escola ocorrem graves prejuízos para a consecução de uma trajetória estudantil com bons resultados.

Compreendemos que os professores que trabalham com a EJA devem ter a competência para considerar as experiências sociais de seus alunos e a partir daí elaborar suas propostas de ensino de leitura voltadas para tais alunos. Sob essa óptica, a escola deve instrumentalizar o aluno para uma leitura compreensiva, por isso, a necessidade de pesquisas como a nossa, no sentido de contribuir para a ampliação das competências leitoras dos alunos da EJA.

A Matriz de Referência da Prova Brasil prevê seis competências¹ (tópicos) básicas para que o aluno, concluinte do Ensino Fundamental, possa ser considerado competente em relação às atividades que exigem uma ação leitora em nossa sociedade, bem como para que possa prosseguir em seus estudos, inclusive na modalidade regular de ensino. Porém, se tais competências não são exigidas nem avaliadas em nível nacional em relação à modalidade EJA, consequentemente, os alunos dessa modalidade são prejudicados em seu direito de receber uma educação adequada e de qualidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa poderá subsidiar outros professores no tocante às concepções de leitura inerentes à EJA, a fim de fomentar o conhecimento nessa perspectiva para refletirem sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando aos alunos melhores condições para a desenvoltura de competências leitoras.

Fundamentamos nossa pesquisa em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, mais especificamente em relação à EJA, tais quais a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) do Ensino

¹ A partir daqui referir-nos-emos a essas competências utilizando o nome tópicos, conforme está escrito na referida matriz.

Fundamental, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e a Matriz de Referência da Prova Brasil, ainda recorremos a autores como Paiva (2003) que fazem uma análise histórico da EJA à luz dos documentos oficiais. No tocante a abordagem da leitura, norteamos nosso estudo através de autores como Kleiman (2013, 2005), Mollica & Leal (2009), Soares (2001), Koch & Elias (2014), Solé (1998), Antunes (2009) entre outros, que discutem as concepções de linguagem, língua, letramento e leitura, com as quais trabalhamos.

Em relação aos aspectos metodológicos, optamos por uma pesquisa-ação, cujos pressupostos apontam para a necessidade de verificar e interferir na realidade, nos apoiamos em estudos de Thiollent (2011). Nessa perspectiva, realizamos um estudo descritivo e exploratório. Os dados que constituem o *corpus* da pesquisa foram coletados através de aplicação de três questionários. O primeiro atendeu ao objetivo de diagnóstico sociocultural dos alunos. O segundo foi aplicado para a identificação dos pontos críticos da competência leitora, dentre os quais destacamos a dificuldade em relação à leitura compreensiva. E o último, aplicado após a intervenção, serviu como balizador dos resultados obtidos sobre os quais pudemos afirmar que as intervenções contribuíram para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Assim, o trabalho está composto por três partes, a introdução, seguida por cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Um Passeio Pelo Histórico da EJA – do Brasil Colonial à Contemporaneidade, apresentamos a contextualização histórica da implantação da EJA no Brasil. No segundo capítulo, intitulado Perspectivas de Leitura e Letramento, discutimos as concepções de linguagem, leitura, letramento e cidadania implicadas na EJA e subjacentes a Prova Brasil. No terceiro capítulo, apresentamos os Encaminhamentos Metodológicos Adotados. No quarto capítulo, trabalhamos diretamente com os Dados Coletados e com a Aplicação da Proposta de Intervenção. No quinto, analisamos os Dados Coletados através dos questionários, apresentamos o passo a passo da proposta de intervenção e a análise dos resultados obtidos com a proposta. E na sequência, tecemos as considerações finais.

1 UM BREVE PASSEIO PELO HISTÓRICO DA EJA – do Brasil colonial à contemporaneidade

Nesse capítulo, traçamos um breve percurso da EJA do período imperial aos dias de hoje, pontuando momentos e questões mais relevantes para a estruturação dessa modalidade de ensino e sua funcionalidade.

1.1 BRASIL IMPÉRIO: surgimento da EJA

É possível perceber pelo histórico da EJA que sua trajetória se caracteriza pelo longo período de rupturas em relação aos projetos educacionais voltados para os jovens e adultos, projetos esses que sempre sofreram alterações ao longo de nossa história educacional, como também em relação às incertezas que constituem as transformações sociais, começando com a chegada dos portugueses ao Brasil, principalmente com os padres jesuítas em 1549. Estes desenvolveram uma educação voltada para a adaptação cultural dos nativos, situação que se estendeu por aproximadamente dois séculos.

A educação viabilizada não só, mas principalmente, pelos jesuítas é interrompida pela coroa. A hipótese é de que esta ficou preocupada com a atuação autônoma dos jesuítas, uma vez que estes estavam ganhando prestígio. Somam-se a isso, as mudanças políticas por que passava a coroa portuguesa, razão pela qual resolveu expulsar os missionários da colônia. Havia também, a questão linguística, uma vez que os jesuítas eram permissivos no que diz respeito à mistura das línguas indígenas, afro etc. Na época, falava-se a língua geral. Com a expulsão dos jesuítas, a coroa impõe a língua portuguesa como padrão.

Essa expulsão se deu pelo Marquês de Pombal no século XVIII. Ele aproveitando-se do momento realizou uma reforma centralizando o poder na personificação de sua figura. Com a expulsão dos jesuítas, houve uma alteração na estrutura de ensino que havia sido criada pela Ordem Jesuíta no território colonial (PILETTI, 1988, *apud* LINHARES, 2012).

Somente a partir do período imperial, por volta de 1870, ocorreu a criação, em quase todas as províncias do Brasil, das chamadas escolas noturnas dedicadas a atender um público composto predominantemente de jovens e adultos. Esse ensino noturno não era garantido aos escravos e mulheres. Hoje, não vivemos a escravatura. Homens e mulheres, de qualquer raça, cor, etnia têm, em nosso país, garantia legal de acesso ao estudo noturno se assim o desejarem. Entretanto, mesmo diante da lei, a educação de jovens e adultos apresenta dificuldades para se firmar no Brasil. Em outras palavras, o que a lei garante, a escola nega.

1.2 A EJA NA DÉCADA DE 40

Como dissemos, no percurso do período imperial aos nossos dias, há momentos históricos que devemos considerar atentamente. Trata-se da década de 40, quando a EJA alcançou algumas conquistas, poucas, porém representativas.

Os elevados índices de analfabetismo nos anos 40 no Brasil apontaram a necessidade de se ampliar os quadros educacionais, necessitando-se desenvolver uma Campanha Nacional em massa em torno da educação. Entretanto, isso só ocorreu em 1947 quando foi desenvolvida a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja coordenação ficou a cargo do Serviço de Educação de Adolescente e Adulto (SEAA), órgão do Ministério da Educação que teve por objetivo, em uma primeira etapa, executar a alfabetização em três meses e compactar o curso primário em dois períodos de sete meses (PAIVA, 2003).

Esse programa foi duramente criticado porque se entendia que uma alfabetização desenvolvida em apenas três meses não teria como resultado um sujeito alfabetizado e letrado, uma vez que esse período é insuficiente até para a aquisição do código escrito.

Após esse período, houve uma campanha com o objetivo de capacitar os alunos da EJA profissionalmente, além de focar no desenvolvimento comunitário. A campanha foi bem sucedida, pois articulou e ampliou os serviços já existentes, além de tê-los levado para outras regiões do país. Nesse período, houve a criação de muitas escolas de supletivo, as quais recebiam o apoio de diversos profissionais, muitos oferecendo trabalho de forma voluntária. No entanto, a EJA ainda não teve naquele período uma abordagem metodológica específica, apesar de ter passado por uma adequação na abordagem pedagógica.

Ainda vale ressaltar que o CEAA foi muito importante para despertar um campo teórico-pedagógico que gerou uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma vez que o analfabetismo era atribuído como causa, e não como consequência da situação econômica, social e cultural do país; daí, o entendimento do adulto analfabeto como incapaz e marginal (CUNHA, 1999 *apud* LINHARES, 2012).

A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e na definição de um método de ensino de leitura para adultos inspiravam a iniciativa do Ministério da Educação de produzir, pela primeira vez, por ocasião da campanha de 1947, material específico para o ensino da leitura e da escrita para todos. Esse material elaborado para a EJA era um Guia de Leitura que foi distribuído para as escolas supletivas do Brasil, o qual orientava o ensino pelo método silábico. Neste material, encontravam-se lições que partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas de acordo com suas características fonéticas. A metodologia se pautava por padrões silábicos em que o aluno deveria memorizar as sílabas e as organizar a fim de formar outras palavras (PAIVA, 2003).

Com isso, fica perceptível que o modelo educacional vigente naquela época pautava-se numa alfabetização pela decodificação, em detrimento de uma educação letrada. As pesquisas apontam tratar-se de uma educação superficial para os jovens e adultos.

1.3 A PERSPECTIVA FREIRIANA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos 60

Seguindo a linha do tempo, devemos observar a relevância da chegada das ideias freirianas ao histórico da EJA na década de 1960. Freire (1980) observa que a proposta de alfabetização com foco na decodificação do código escrito leva a um processo superficial de leitura. Esse tipo de educação pautada na superficialidade pode ser caracterizada pela ausência de um aprofundamento da compreensão textual dos implícitos dos textos, das ideologias ali presentes, dos debates, em fim pela ausência de um processo que possibilite ao aluno tornar-se cada vez mais um leitor crítico, capaz de comparar aquilo que o texto diz com a realidade sociocultural, na qual, ele sujeito leitor está inserido.

Para Freire, a educação é um ato político e por isso jamais pode ser neutra, assim o educador não deve ser aquele que apenas repassa conteúdos e sim, aquele que trabalha com a libertação da consciência política do sujeito, desta forma a educação não é passiva, ela deve ser transformadora e jamais neutra.

O paradigma decodificação começa a mudar a partir de 1960 com as ideias de Paulo Freire. A educação passou a ser compreendida como algo que poderia melhorar a vida das pessoas no sentido de minimizar as desigualdades sociais. Neste período, houve o engajamento nos diversos setores sociais ancorados nas ideias de Freire, culminando numa proposta pedagógica que daria origem a um novo modelo teórico e pedagógico. Nessa perspectiva, buscava-se um ensino da leitura e da escrita que fosse concebido como instrumento cultural (PAIVA, 2003).

Para Freire (1980), a alfabetização por si só já não atendia, era preciso que se oferecessem condições para que os sujeitos, além de alfabetizados adquirissem sua autonomia na sociedade e pudessem fazer interferências, ou seja, era preciso letrá-los para que tivessem uma melhor qualidade de vida. Assim, o início dos anos de 1960 foi muito importante para a EJA, pois em consequência das propostas de Freire vários programas de alfabetização e educação popular foram criados. Houve uma grande mobilização de vários seguimentos tais como: de estudantes, de intelectuais e da Igreja católica (PAIVA, 2003).

As ideias de Paulo Freire ganharam força e em 1963, o governo solicita-lhe que organize e desenvolva um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, mas essa

campanha logo se perde, pois em 1964, ocorre o golpe militar e para esse regime de governo, a alfabetização aliada à conscientização proposta por Freire não seria de forma nenhuma interessante.

Com o golpe militar, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que havia sido criado em 1963 foi desarticulado com a prisão dos idealizadores e dirigentes, além disso, o material também foi apreendido, pois os militares não aceitavam que ideias voltadas para práticas educativas que priorizavam os interesses populares circulassem pelo país (PAIVA, 2003).

Com a saída de Paulo Freire do país, surgiram alguns programas de alfabetização com características assistencialistas e conservadoras que duraram pouco. Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sobre o qual passaremos a falar no tópico seguinte.

1.4 CONSEQUÊNCIAS DA DITADURA MILITAR DO FINAL DOS ANOS 60: o MOBRAL

A proposta do MOBRAL, voltado para a população de 15 a 30 anos, afastou-se muito das ideias de Paulo Freire. Tinha como objetivo uma alfabetização pautada apenas pela decodificação gerando dessa forma o analfabeto funcional, pois a proposta era destinada à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo (PAIVA, 2003). Tais técnicas não levavam em consideração a leitura reflexiva, uma vez que para o momento político da época, tal leitura não era interessante, o que gerou um preconceito em relação às pessoas que estudaram o MOBRAL.

Assim, criado em 1967, idealizado em consequência de uma grave situação do analfabetismo no Brasil, o MOBRAL tinha como objetivo oportunizar uma educação continuada para adolescentes e adultos. Esse movimento se organizou de forma autônoma em relação ao Ministério da Educação, porque ele foi implantado pelo regime militar ditatorial.

Para tal regime militar não era interessante que as pessoas dominassem a leitura e a escrita de forma eficiente, por isso, o MOBRAL ficou conhecido como um movimento que se pautava pela superficialidade. Oferecia um ensino precário, gerando assim analfabetos funcionais. Segundo Paiva (2003), o MOBRAL se mostrava ineficiente. A autora afirma que as pessoas alfabetizadas por ele não progrediam, até passavam por um processo de atraso. Eram alfabetizadas apenas de forma mecânica. Em 1970, o MOBRAL passou por desdobramentos. Um deles foi uma campanha, pensada pelo Programa de Educação Integrada (PEI), iniciada nesse mesmo ano, cuja proposta de educação integrada objetivava a conclusão

do primário, oportunizar a continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, e aprofundar os estudos para aqueles que apenas dominavam a leitura e a escrita precariamente (PAIVA, 2003).

Podemos destacar outro desdobramento do MOBRAL, ratificado pela LDB, nº 5.692/71 no capítulo IV, em 11 de agosto de 1971. Trata-se, do curso Supletivo. Este assegura aos adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de concluir os estudos na idade própria, o direito de estudar. Este documento foi muito importante para a EJA, pois nele há um capítulo exclusivo para essa modalidade de ensino.

1.5 NOVOS HORIZONTES PARA A EJA: décadas de 80 e 90

A partir dos anos 1980, os movimentos sociais ganharam força e em consequência surgem os projetos de pós-alfabetização, que se pautavam em uma nova proposta denominada de letramento, cujo conceito é muito importante para compreendermos a EJA nos dias atuais. Esse novo paradigma traz para o contexto do ensino da leitura, o reconhecimento de que a alfabetização pela via da decodificação não contempla os conhecimentos prévios dos sujeitos aprendizes, desconsiderando assim suas vivências socioculturais. A alfabetização na perspectiva do letramento recebe contribuições de conhecimentos produzidos na área da psicologia, especialmente aqueles resultantes de pesquisas nessa área sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, o trabalho com a EJA passou a valorizar os saberes prévios dos alunos. Ou seja, a linguagem passou a ser trabalhada considerando-se a sua relação com a sociedade, passou a ser vista como um fenômeno sociointeracional.

As propostas pensadas na perspectiva do letramento contribuíram para acentuar o descrédito em relação ao MOBRAL que em 1985 foi extinto. Para suprir a lacuna deixada pelo ele surgiu a Fundação Educar, que ao contrário do MOBRAL era vinculada ao Ministério da Educação. Esta não criou novos programas, só apoiou financeira e tecnicamente os existentes, tanto de governos, quanto de entidades civis e empresas conveniadas (PAIVA, 2003).

Com a Constituição de 1988 ficou garantido o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos. Nesse sentido, houve um respaldo legal para a EJA. A década que se seguiu, a década de 1990, foi importante para essa modalidade de ensino em relação à articulação de conferências e fóruns estaduais. A ONU (Organização das Nações Unidas) declarou 1990 como Ano Internacional da Alfabetização. No entanto, os anos iniciais da década de 1990, não foram produtivos em políticas educacionais para a EJA. Logo em 1990,

o governo federal extinguiu a Fundação Educar, com isso houve um enfraquecimento nas políticas de apoio para essa modalidade de ensino. Com a extinção da Fundação Educar, o governo federal passa para os estados e municípios a responsabilidade pública com os programas de alfabetização e pós-alfabetização para jovens e adultos (BRASIL, 2005).

É possível observar uma descontinuidade de programas voltados para a EJA. Com a extinção da Fundação Educar em 1990, cria-se o Projeto Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que trazia como proposta a mobilização nacional e contava com comissões governamentais e não governamentais, mas este durou apenas um ano, concretizando o esvaziamento das políticas públicas federais para a modalidade.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDBEN nº 9.394/96 contemplou a primeira referência sobre EJA. No capítulo III, os artigos 4º e 5º destacam de forma mais incisiva, amparo legal ao ensino fundamental para essa modalidade de ensino. Isto foi muito importante, uma vez que se passou a tratar a EJA de forma institucionalizada. A LDBEN provocou muitas discussões sobre a EJA e de 1996 a 1997, ocorreram muitos fóruns. A criação dos fóruns de EJA foi um processo preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997 (BRASIL, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases ainda assegura a oferta de uma educação que considere as características do alunado da EJA, como por exemplo, suas faixas etárias, pautando-se nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, conforme descrito no parágrafo único da LDBEN. (BRASIL, 2015).

Esse cuidado com a faixa etária e com a diversidade é muito importante para que os alunos da EJA se sintam realmente contemplados e acima de tudo respeitados nas suas individualidades. Entretanto, mesmo hoje, se faz necessária uma preparação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino com vistas, principalmente, entre outras questões, a não infantilização das práticas pedagógicas, pois os alunos, em sua maioria, já são adultos, trabalhadores e que já têm uma educação advinda dos contextos sociais em que estão inseridos. Entretanto, no decorrer da nossa pesquisa, um dos pontos que consideramos negativos foi justamente a questão da faixa etária, pois na turma pesquisada havia alunos de 15 anos e de 58, havendo assim, um choque de cultura.

Outra questão pontuada na LDBEN que interessa-nos nessa pesquisa é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2016, p.08) nos artigos 3º, inciso I, confirma os mesmos princípios já assegurados na

Constituição Federal “**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Concordamos que a igualdade de condição se constitui como princípio fundamental no processo isonômico em qualquer situação. Entretanto, na EJA esse princípio não está em funcionamento, uma vez que o direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” não é extensivo a essa modalidade de ensino. Isso pode ser observado no tocante aos turnos que oferecem EJA e no tempo da hora aula. Em geral, ela é oferecida apenas no turno noturno, com hora aula de apenas 40 minutos, tempo inferior em relação à modalidade regular.

1.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL

Depois dos anos 1990, a EJA se fortaleceu por tratar-se de uma modalidade de educação que favorecia a formação cidadã e cultural da população. Isso ocorreu em consequência das conferências articuladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual foi criada pela ONU (Organização das Nações Unidas), com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da educação nos países em desenvolvimento (BRASIL, 2005).

A partir do ano 2000, deu-se a discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais especialmente para a EJA (BRASIL, 2000), as quais são importantes para a nossa pesquisa porque os descritores dos quais fazemos uso são consequentes dessas diretrizes. Estão a elas hierarquicamente atrelados.

Em janeiro de 2003, a alfabetização de Jovens e Adultos é anunciada como prioridade. Registra-se um maior investimento nesta área, principalmente, em relação à formação de educadores para atuarem em salas de EJA. Foi lançado em todo país o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) através de parceria entre o MEC, Estados, Municípios e instituições de Ensino Superior e organizações sem fins lucrativos (ONGs) para desenvolver ações de alfabetização. Este Programa permanece até os dias atuais. Além do PBA, vários outros Programas têm sido implementados nesta área de EJA, destinados a trabalhadores do Campo e da Cidade, entre os quais citamos: PRONERA, PROEJA, PROJOVEM PROJOVEM, PROCAMPO CAMPO, PRONATEC.

Em linhas gerais, a EJA ganhou visibilidade no cenário da Educação do país e sua definição passa a ser atrelada à ideia de cidadania, conforme podemos observar no texto constata da Declaração de Hamburgo:

[...] um processo de longo prazo, para desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (UNESCO MEC, 1998).

Percebe-se por esse trecho acima que há uma preocupação com os alunos da EJA no sentido de que estes possam acompanhar e compreender as transformações sociais e se tornarem sujeitos autônomos, capazes de enfrentar as diversidades da vida. Essa preocupação é ratificada pelas funções da EJA. As quais estão descritas a seguir.

As funções da EJA (reparadora, equalizadora, qualificadora) foram delimitadas com clareza no documento das Diretrizes (BRASIL, 2000).

A **Função Reparadora** refere-se ao reconhecimento de que ninguém deve ter seus direitos civis negados. Assim, essa função objetiva reparar uma suposta dívida social do direito à educação de qualidade, através da qual os jovens e adultos possam se sentir capazes de enfrentar o mundo do qual fazem parte e reconhecer que são iguais a todos; e não inferiores. No sentido dessa reparação, podemos dizer que o acesso, principalmente, para as pessoas mais velhas é de fato facilitado. Este direito é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/96), que em seu art. 2º diz o seguinte:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Quanto à **Função Equalizadora**, ela busca o alcance da igualdade considerando a especificidade de cada educando, a uma reparação, correção àqueles, que por algum motivo, não foram inseridos ou não continuaram na escola. A igualdade de oportunidade visa à diminuição da desigualdade social através da qualificação profissional. Essa função é a que mais se identifica com nosso objeto de estudo. Contudo não conseguimos visualizar com nossa pesquisa, uma educação em que os jovens e adultos realmente se capacitem para enfrentar o mundo de igual para igual, isso comparado à modalidade de ensino regular. Além disso, observamos que não há equilíbrio, igualdade, pois nem mesmo avaliação externa para verificar os avanços dessa modalidade de educação existe.

No tocante à **Função Qualificadora** ou **Permanente**, ela é qualificadora no sentido de qualidade, além de ser uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Podendo estar inserida no

currículo escolar ou no currículo oculto, ou seja, podendo estar explícita, ou não. Em suma, significa uma educação inovadora, contínua, que põe em prática a ideia de que o ser é inacabado e está sempre aprendendo até o fim da vida. (BRASIL, 2000). Em nossa pesquisa, não observamos nada que fizesse jus a tal função, a qual faz referência a uma educação inovadora, pois quase não observamos práticas condizentes com uma educação não tradicional.

Como se pode observar, a EJA foi ao longo do tempo se sucedendo em programas que, aparentemente, mudavam de nome, pois a história do Brasil evidencia uma educação conflituosa nos propósitos relativos à erradicação do analfabetismo, somado às políticas sociais e educativas, além da dimensão territorial. Agora, entretanto, estamos diante de um quadro efetivamente consolidado no tocante a um projeto de ensino respaldado em lei e efetivamente em funcionamento em todo território nacional. Portanto, uma situação que nos coloca em posição bastante confortável para aferir o levantamento a que nos propomos nessa pesquisa.

O estabelecimento das funções da EJA está de acordo com a ideia de que essa modalidade deve favorecer a formação cidadã e cultural dos alunos. Assim, sentimos a necessidade de falar um pouco sobre as características socioculturais desses sujeitos em seus contextos cotidianos. Trata-se de um público que apresenta um perfil peculiar, principalmente por tratar-se de alunos caracteristicamente com idade diversificada, predominantemente variando entre adolescente, adultos e idosos em relação aos alunos da escola regular de ensino, portanto, com diferentes experiências acumuladas o que resulta em um público com uma visão de mundo ampla e culturalmente heterogênea características que a escola precisa valorizar para que os alunos da EJA possam fazer frente aos desafios que enfrentam para estudar.

Nesse passeio histórico pela Educação destinada à EJA e analisando as diretrizes atuais para a Educação no Brasil, observamos que segundo a LDBEN em seu artigo 37 §§ 2º e 3º,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (...)
 § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
 § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 2016, p.15).

Entretanto, constata-se que as políticas educacionais brasileiras voltadas para essa

modalidade de ensino, ainda que busquem viabilizar oportunidades mínimas para que os alunos tenham acesso e permanência no ambiente da sala de aula e possam exercer a cidadania na sociedade letrada por que estamos enleados, os efeitos efetivos dessas diretrizes legais ainda são poucos.

Como podemos observar, a lei estabelece uma formação diferenciada e específica para o público da EJA, a fim de que o ensino disponibilizado a esses alunos realmente atenda a suas peculiaridades pessoais, sociais e profissionais. Contudo, como pudemos perceber ao longo da pesquisa, essas diretrizes pressupostas na lei ainda não são satisfatoriamente viabilizadas aos estudantes, em especial no que concerne à oferta de cursos profissionalizantes que deveriam ser ministrados concomitantemente às aulas teóricas. Nos períodos em que são ofertados cursos profissionalizantes (sempre nas sextas-feiras), esses cursos não atendem às necessidades e anseios pessoais e profissionais de todos os alunos. Então, ocorre uma evasão por parte de alguns grupos. Quando é disponibilizado um curso profissionalizante de corte e costura, por exemplo, o público masculino se evade. Fatos assim contribuem significativamente para mostrar que o caráter profissionalizante da EJA não alcança objetivos de forma adequada, articulada com as diretrizes. Isso acaba reforçando um estereótipo negativo e injusto de que os alunos da EJA frequentam a sala de aula com pouca assiduidade e não têm perspectivas de conquistarem melhores espaços sociais.

Após esse acompanhamento do percurso histórico da EJA e das reflexões sobre as consequências de cada momento, dos recuos e avanços, constatamos que do ponto de vista da prática de ensino, ainda há muito o que fazermos para que os direitos assegurados pelas leis que regem a educação brasileira e em especial a EJA sejam de fato garantidos, efetivados. No caso específico da leitura, objeto de nossa pesquisa, a garantia do direito à compreensão leitora requer uma reflexão sobre as concepções teóricas que subjazem as práticas de ensino no sentido de promover uma transformação teórico metodológica. É sobre essa questão que tratamos no capítulo que se segue.

2 ENSINO DE LEITURA NA EJA: letramento e cidadania

Como dissemos, neste capítulo, discutimos o ensino de leitura na EJA, no sentido de compreender como o ensino dialoga com as questões relativas ao letramento e como contribui para a formação de uma educação cidadã citada nos documentos oficiais que regem essa modalidade de ensino. Recorremos, inicialmente, aos documentos oficiais, a exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN). Focalizamos especialmente os itens em que esses documentos tratam da leitura. E trazemos para a nossa discussão as contribuições de estudiosos que se interessam pelo tema da leitura tais como Kleiman (2005), Soares (2001), Mollica & Leal (2009), Koch e Elias (2014), Solé (1989).

A LDBEN, em seu artigo 22, (BRASIL, 2016, p.11), afirma que:

a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Desta forma, é dever tanto da família quanto do Estado garantir aos estudantes uma formação básica minimamente eficaz no que se refere à aquisição de competências básicas para viverem e conviverem de forma autônoma e exercerem sua cidadania nos mais variados contextos sociais em que venham a se inserir.

Nesse mesmo sentido, os (PCN), (BRASIL, 1998, p.19), em sua introdução, afirmam que “é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social.”. Nesses trechos da lei, percebemos a preocupação justa e necessária com a atuação de uma Educação efetivamente formadora de um cidadão que não apenas atenda à formação básica necessária para o ingresso no mercado de trabalho, como também para formar um cidadão crítico e participativo ante as realidades sociais e políticas em que esteja inserido, exercendo, portanto, plenamente sua cidadania em nosso contexto social atual.

Os itens destacados da lei e aqui citados apontam para a necessidade de preparar o aluno para o exercício da cidadania e responsabilizam a família, a escola e o Estado por essa tarefa. Nós concordamos e acrescentamos que a aquisição da leitura é condição básica para atingir os objetivos relacionados à formação cidadã e que a escola só cumprirá seu papel se redirecionar sua perspectiva teórica sobre a leitura no sentido das práticas de letramento. Tomamos em nossa pesquisa uma definição de letramento que nos é oferecida por Soares (2004, p. 75). Segundo a autora “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de que, como, quando e por que ler e escrever.”.

O letramento acontece em práticas e eventos particulares. Sendo assim, entendemos que esse processo desperta nos sujeitos estratégias para a convivência social e consequente alcance da cidadania. Assim, a escola deve preocupar-se com o que as pessoas fazem com a leitura. Essa é a ideia defendida por Soares (2001, p. 72), quando afirma que, “letramento é o

que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Trazendo essa discussão para a EJA, observamos que, nessa modalidade de ensino, as práticas de leitura devem levar em consideração os múltiplos letramentos trazidos pelos alunos, contemplando as situações/contextos de interação nos quais os sujeitos estão imersos.

Assim, a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento implica saber como os textos funcionam nas diversas práticas socioculturais reais dos alunos. Conforme Kleiman (2005), as práticas de letramento na escola desvinculadas da realidade não têm sentido, uma vez que não atendem aos interesses e necessidades dos alunos no sentido de torná-los capazes de interferir nas suas realidades sociais utilizando-se da leitura para isso. Para a autora, mesmo o letramento não sendo uma ação restrita ao ambiente escolar, é função da escola ensinar uma leitura significativa aos alunos e instrumentalizá-los linguisticamente a fim de que usufruam de tal meio para terem mais autonomia nas práticas sociais que envolvam a leitura.

Letrar os indivíduos para atuarem integralmente na sociedade, dando-lhe as condições minimamente básicas para usufruírem de uma plena cidadania, trata-se de algo que vai além da aquisição da leitura e para a EJA, esse termo ganha um significado ainda maior, pois não é raro observar que muitos alunos dessa modalidade de ensino lutam contra sentimentos de inferioridade e conformismo que podem atingi-los. Alguns, sobretudo os mais velhos, relatam sentir muitas dificuldades, quer pela ideia do senso comum de que pessoas mais idosas não aprendem mais, quer por motivos de dificuldades de locomoção até a escola, quer por desmotivações advindas dos familiares, entre outros. O fato de não desistirem e buscarem na escola a efetivação de sua cidadania nos anima a continuar o trabalho. Assim, mesmo aqueles que demonstram certo conformismo, não questionam nada em relação à condição desfavorável dessa modalidade de ensino no que diz respeito ao ensino regular, compreendemos que tal situação pode ser transformada pela via do letramento.

É a essa possibilidade de transformação que Soares (2001) se refere ao afirmar que quando o sujeito se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, altera seu estado ou condição no que diz respeito aos aspectos sociais; psíquicos; culturais; políticos; cognitivos; linguísticos e econômicos.

Como temos afirmado e em conformidade com os autores pesquisados, a leitura apenas como decodificação já não atende as demandas de uma sociedade eminentemente letrada. É necessário que ao ler um texto, possa o aluno compreendê-lo em sua totalidade. Além disso, para que a compreensão de um texto seja alcançada é preciso haver uma relação

com o contexto, condição essencial para que os leitores compreendam um texto na sua integralidade, fato que contribui para usufruírem de sua cidadania assegurada na Constituição Federal.

De acordo com Kleiman (2013), quando a prática de ensino da leitura está focada no letramento corre-se menos risco de envolver os alunos em atividades improdutivas e que não contribuem para o concreto desenvolvimento das competências leitoras destes. Foi possível perceber em nossos dados que os alunos pesquisados, sobretudo os mais idosos, têm interesse em construir conhecimentos que denotem utilidade prática em suas vivências cotidianas. Esses alunos trazem uma carga muito grande de conhecimento, o que favorece uma leitura interativa levando-se em consideração a relação que deve existir entre esses conhecimentos prévios dos alunos e os que a escola apresenta de forma sistematizada:

a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18).

Durante nossa pesquisa, notadamente nas intervenções, observamos o interesse dos alunos em textos que são da área de conhecimento destes. Assim, não há dúvidas de que a leitura ganha sentido para eles, pois além do entendimento ser facilitado, esses indivíduos se sentem prestigiados com a valorização dos saberes prévios. Estes devem ser, portanto, valorizados pela escola. Essa postura pode instigar os alunos a permanecerem na escola por verem sentido no que lhes está sendo ofertado.

Essa linha de pensamento sobre a valorização dos conhecimentos prévios é corroborada por Mollica & Leal (2009 p.7), para essas autoras “os jovens e adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contexto em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal”. Nesse sentido é importante que os professores da EJA partam sempre desses pré-requisitos para trabalhar estratégias de leitura que possam realmente letrar seus alunos no sentido de que estes adquiram, por meio de uma leitura proficiente, meios de se posicionarem de forma coerente e autônoma na sociedade. Ainda de acordo com as autoras, letramento engloba múltiplos saberes que compreendem: o social-político-cultural dos quais os sujeitos podem usufruir para diversos fins. É justamente nesse sentido que as estratégias de leitura devem ser direcionadas

na EJA a fim de que os alunos sejam contemplados com uma leitura que faça sentido para suas vidas em sociedade com vistas ao exercício da cidadania.

Ademais, concebemos que ao se trabalhar leitura com os estudantes da EJA deve-se partir de textos que lhes possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para que eles tenham a consciência de que dentro da sociedade eles têm deveres e direitos, ou seja, leituras que os despertem para uma participação social concreta e efetiva.

Diante dessa conjuntura complexa na qual está envolvido o sistema de ensino da EJA, entendemos ser necessário que os alunos sejam preparados para ler um texto, perceber os sentidos que vão além da superfície deste, ou seja, que perpassam os implícitos, os aspectos ideológicos, as intencionalidades, as relações entre os sujeitos que interagem. Os alunos da EJA constituem um público que, na maioria das vezes, exerce papéis sociais, por exemplo, o de eleger representantes políticos, entre outras tarefas. Por isso, esses alunos precisam ser letrados para que ao ler uma proposta de um candidato a um cargo eletivo saibam discernir eventuais “manobras” discursivas contidas no texto. Desta forma, uma vez letrados e cientes de determinadas intenções discursivas, esses alunos estarão menos vulneráveis a manipulações a partir dos usos da linguagem em sociedade.

A esse respeito Solé (1998, p. 32) afirma que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Observamos que há uma preocupação da autora com a forma como os alunos aprendem a ler, pois não basta aprender a ler, é preciso ler e compreender, do contrário arrisca-se a formar analfabetos funcionais. Esses não estariam aptos a atuarem adequadamente em uma sociedade que exige do sujeito uma condição de letramento que possa possibilitar-lhes um pleno usufruto da cidadania, no sentido de cumprir seus deveres e terem assegurados seus direitos.

Assim, uma vez tendo exposto o nosso pensamento acerca do letramento como pressuposto teórico da nossa compreensão de leitura, passamos a discutir, os descritores da prova Brasil que como dissemos serviram de base para as análises dos dados.

2.1 A PROVA BRASIL: perspectivas para a EJA

Como já enfatizamos, para a realização de nosso trabalho, pautamo-nos pelos procedimentos de leitura que são evidenciados no primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil. Ressaltamos que tal Matriz é composta por mais tópicos. Porém, nessa pesquisa, optamos pelo primeiro por se tratar de leitura, especificamente de competências básicas da

leitura. O referido tópico contempla competências básicas, que avaliam habilidades de leitura. Tal tópico é composto de cinco descritores² assim identificados:

Tabela - 1 Descritores

DESCRITORES	8º / 9º ano Ensino Fundamental
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto.	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tabela adaptada da MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL (2011)

O primeiro **Descritor (D1)** refere-se a localizar informações explícitas em um texto, neste, o aluno é solicitado a localizar a informação que pode vir de forma literal no texto ou por meio de uma paráfrase, ou seja, dito de outra maneira na superfície textual. (BRASIL, 2011). Sabemos que a busca pela informação explícita é a tarefa mais privilegiada nos exercícios aplicados pela maioria das escolas. É comum os próprios livros didáticos explorarem mais esse tipo de trabalho com a leitura que se pauta na extração e na localização de informações explícitas.

De acordo com Solé (1998), esse descritor que se refere ao processo de leitura como o ato de ler para encontrar a informação precisa, deve ser trabalhado nas escolas, pois o aluno ao se concentrar para encontrar a resposta certa para a questão solicitada dentre as alternativas propostas na prova, estará desenvolvendo a habilidade de compreensão, mesmo que encontrar informações explícitas no texto exija do leitor um esforço de leitura muito próxima daquele necessário no processo da decodificação.

A seguir apresentamos exemplos de questões que a Prova Brasil se utiliza para avaliar se aluno é capaz de identificar uma informação implícita em um texto. Esses exemplos foram

² Ressaltamos que os descritores utilizados para esta pesquisa não seguem uma sequência numérica ordenada, uma vez que, do descritor 1, passa para o 3, depois para o 4, em seguida o 6 e finalmente o 14. É nesta ordem que eles aparecem na Matriz de Referência da Prova Brasil

coletados do Material de divulgação da Editora Moderna (PNLD, 2016). Vejamos o texto com sua respectiva questão.

Texto para trabalhar o descritor 1 (D1)

A ÁGUA

O consumo mundial de água triplicou em 1950. Mas as reservas de água do nosso planeta não acompanharam o aumento do consumo, continuando, assim, nos mesmos níveis.

O que chama atenção, também, é que nas últimas décadas o consumo médio de água tem se ampliado cerca de 50%.

Usando uma torneira aberta durante 5 minutos, para escovar os dentes ou fazer a barba, se gasta em média 12 litros de água. Algumas maneiras de economizar até 2 litros de água são: escovar os dentes utilizando um copo de água, fazer a barba colocando um tampão na pia.

Uma torneira que fique gotejando um dia inteiro gasta cerca de 45 litros de água. Outra atitude que desperdiça muita água é um banho demorado.

Uma descarga chega a gastar 19 litros de água. Por isso recomenda-se que sejam trocadas as válvulas de descarga antigas por válvulas novas que têm duas opções de descarga, e para quem não pode trocar a descarga devem-se evitar descargas desnecessárias e prolongadas.

Devemos ter consciência de que a água é um bem essencial para a vida de todos, pois nós podemos passar até 28 dias sem comer, mas apenas três dias sem água.

Disponível em: <<http://www.acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-agua-4o-ou-5o-ano>>. Acesso em: 5 fev. 2015. (Adaptado).

Fonte: <http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>

Questão: De acordo com o texto, uma torneira pingando o dia todo desperdiça mais ou menos:

- A) () 12 litros de água
- B) () 45 litros de água
- C) () 19 litros de água
- D) () 2 litros de água

Dada a questão, espera-se que o aluno seja capaz de assinalar a letra “B”, se assim o fizer, podemos dizer que este aluno já está desenvolvendo essa habilidade.

O segundo **Descritor (D3)** trata da elaboração da inferência do sentido de uma palavra ou expressão. Esse objetivo de leitura (elaborar inferência) é de grande importância, pois inferir o sentido de uma palavra ou expressão faz com que o leitor ultrapasse a superfície do texto, reconhecendo aquilo que está subentendido ou pressuposto.

Entendemos que para a compreensão desse descritor é muito importante que os conhecimentos prévios sejam ativados. A leitura entendida como interação não pode ser separada da história de vida de cada sujeito. Vale ressaltar que a leitura faz sentido de forma

diferente dependendo de como cada indivíduo se apropria dela. O leitor faz inferências relacionando o texto a seus conhecimentos e indo além do que está posto em determinado texto. Para este descritor, exemplificamos com o texto seguinte e a respectiva questão. Texto retirado do Material de divulgação da Editora Moderna (PNLD, 2016).

Texto para trabalhar o Descritor 3 (D3)

ARCA DE NOÉ

Três homens estavam discutindo qual era a profissão mais antiga do mundo:

O marceneiro disse:

– Quem vocês acham que fez a Arca de Noé?

O jardineiro rebateu:

– E quem vocês acham que regou o Jardim do Éden?

Finalmente, o eletricista falou:

– Quando Deus disse “Faça-se a luz!”, quem vocês acham que passou a fiação?

Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/arca-de-noe.jhtm>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

Fonte: <http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>

Questão: “Em o jardineiro **rebateu**”, a palavra destacada tem o mesmo sentido de:

- A) () Recomendar
- B) () Perguntar
- C) () Discordar
- D) () Aprovar

Na questão acima, se o aluno optar pela alternativa “C”, entendemos que ele já demonstra desenvoltura na compreensão leitora em relação a inferir que, nesse caso, **rebater** equivale a **discordar**. Logo, o ato de inferir, nessa perspectiva, é definido como o ato de realizar um raciocínio lógico com base em informações já conhecidas, para se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (BRASIL, 2011). Ou seja, o leitor precisa ter a informação antiga para chegar a uma nova. O processo de elaboração de inferência é interativo, pois envolve tanto o autor e o texto quanto o leitor na leitura. Nesse caso, o aluno precisa decodificar, extrair o que é necessário do texto, porém não apenas. Ele precisa somar conhecimentos prévios, ou melhor dizendo, fazer um *link* entre a informação do texto e outras que já fazem parte de seu arcabouço de conhecimentos, que estão fora do texto, entre fatos mencionados no texto e outros não ditos, porém recuperáveis na experiência de vida e de leitura.

Verificamos, em nossa pesquisa, que os alunos demostraram mais facilidade para encontrar no texto informações explícitas do que informações implícitas. Isso é compreensível, porque como dissemos encontrar informações explícitas no texto exige do leitor um esforço de leitura muito próxima daquele necessário no processo da decodificação.

O **Descritor** seguinte denominado de **(D4)** segue o mesmo objetivo do **Descritor (D3)**, a diferença é que o **D4** trata da inferência de uma informação implícita em um texto. As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem (Brasil 2011). Esse descritor oportuniza ao aluno apreender o texto na sua totalidade, a fim de retirar as informações solicitadas. Ou seja, essa habilidade leva o aluno a buscar informações que vão além do que está explícito. Nesse processo inferencial, à medida que vai lendo, o leitor atribui sentido ao que está no enunciado do texto e deduz o que não está no enunciado. Para isso, precisa estabelecer relações entre o texto e o seu contexto pessoal de leitor.

Tem-se aqui a visão de leitura como processo dialógico envolvendo o autor-texto-leitor. Trata-se de uma leitura interacionista. Perspectiva na qual é possível a formação de um leitor que ao realizar qualquer tipo de leitura, dialoga com o texto, valendo-se de conhecimentos prévios e atuando como sujeito ativo diante do enunciado. A aplicação desse descritor pode ser exemplificada através da proposta abaixo retirada dos do Material de divulgação da Editora Moderna (PNLD, 2016) que simula a forma como a prova Brasil realiza a avaliação para o nono ano do ensino fundamenta. Vejamos o texto.

Texto para trabalhar o descritor 4

MENINA PODE TER CABELO CURTO?

ALINE SOUZA COSTA*, 9 ANOS
COLUNISTA DA *FOLHA*

Eu tinha oito anos quando comecei a discutir com meu padrasto o nome do meu irmão. Ele queria que fosse Cleberson Cleiton; eu queria que fosse Miguel.

Meu padrasto, Sandro, disse que o nome só poderia ser Miguel se eu cortasse o cabelo igual ao dele – claro que aceitei o desafio.

Logo comecei a me imaginar de cabelo minúsculo e acabei gostando da ideia. Minha mãe ficou toda preocupada.

Semanas se passaram até que eu fosse ao cabeleireiro e cortasse o cabelo com uma moça que tinha o apelido de Raposinha, pois usava dois topetes na cabeça que pareciam mesmo orelhas de raposa.

Na escola, todo mundo começou a perguntar se eu era menina ou menino. Um dia, uma das funcionárias do colégio viu que eu estava entrando no banheiro das meninas e disse que eu não poderia ficar lá dentro. Mas eu sou uma menina!

Depois, um garoto falou que eu parecia um menino com esse cabelo estranho. Só porque ele é curto não quer dizer que sou um menino. Eu me acho bonita assim e gosto do meu cabelo do jeito que ele é.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/01/1582872-menina-pode-ter-cabelo-curto.shtml>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

Fonte: <http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>

Questão: Ao final do texto, verifica-se que a resposta adequada para a pergunta do título é:

- A) () Meninas não devem ter cabelo curto porque é feio.
- B) () Meninas não podem ter cabelo para não ficarem estranhas.
- C) () Meninas devem ter cabelo curto para não parecerem com meninos.
- D) () Meninas podem ter cabelo curto e serem bonitas mesmo assim.

Nessa questão, se o aluno já tiver certa habilidade com a leitura, será capaz de inferir que a resposta se encontra na letra “D”.

Na sequência, temos **Descritor** denominado de **(D6)**, este tem como objetivo identificar o tema de um texto. Trata-se de um descritor muito importante para capacitar o leitor, pois a compreensão global do texto tem início com a captação do tema por parte do leitor. É importante lembrar que nem sempre o tema vem explícito nos textos. Assim, é preciso despertar no leitor a percepção para a necessidade de identificar de que trata o texto. Para fazer tal identificação, ele pode recorrer aos recursos linguísticos presentes no texto, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros (BRASIL 2011).

O exemplo abaixo retirado dos simulados do Material de divulgação da Editora Moderna (PNLD, 2016). Como nos demais textos, este também traz a respectiva questão para se compreender como a Prova Brasil elabora as questões para cada descritor. Vamos ao texto.

Texto para trabalhar o Descritor 6 (D6)

POR QUE SUAMOS?

BAÚ DA CHC - 26-01-2015

Em uma frase, podemos dizer que suamos para regular a temperatura do corpo. Um processo que ocorre mais ou menos assim: o corpo humano tem uma temperatura média de 36,5 graus Celsius. Logo, quando ele aquece além do normal, as glândulas sudoríparas – que se localizam na camada interna da pele, a derme – lançam suor sobre a camada externa da pele, a epiderme, fazendo o corpo resfriar. É por isso que, quando você sua e alguém coloca a mão no seu braço ou nas suas costas, diz que você está “geladinho”.

São quase dois milhões e meio de glândulas sudoríparas espalhadas por todo o corpo. Por isso, suamos nos pés, nas mãos, na barriga, na testa, abaixo do braço. Enfim, por todos os poros! Claro que nos dias quentes suamos mais, para ajudar o corpo a dissipar o excesso de calor. E aqui cabe um aviso: o suor é formado de água e sais minerais, por isso, quando suamos muito, precisamos tomar bastante líquido e redobrar os cuidados com a alimentação, para repor o que o corpo perdeu, evitando a desidratação.

Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/por-que-suamos/>>. Acesso em: 7 fev. 2015. (Excerto)

Fonte: <http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>

Questão: o assunto principal do texto é a:

- A) () Temperatura ideal do corpo humano.
- B) () Quantidade de glândulas sudoríparas do corpo humano
- C) () Função do suor no corpo humano.
- D) () Necessidade de evitar a desidratação do corpo humano.

A questão acima traz como resposta a letra “C”. Assim, o fato de o aluno optar por essa questão, se assim o fizer, revela que ele está tendo uma boa desenvoltura nesse descrito.

O **Descritor 14 (D14)** trata de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Esse descritor avalia se o leitor é capaz de perceber elementos linguísticos reveladores de opinião, além de avaliar a habilidade de reconhecer um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem faz sobre esse fato (BRASIL 2011).

Como exemplo desse descritor é oportuno mostrar o pequeno texto acompanhado da respectiva questão retirado do material de divulgação da editora Moderna e que simula as questões que compõem a Prova Brasil. Vejamos o texto.

Texto para trabalhar o Descritor 14 (D14)



Eu digo não à redução da idade penal

Porque...

O Estado brasileiro descumpra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) há 21 anos não garantindo o acesso pleno a esses direitos.

Porque...

A redução na maioridade penal não irá resolver o problema. Não é a solução para acabar com a violência.

Devemos primeiro lutar pela efetivação de direitos como acesso pleno à educação, à saúde, à proteção, ao lazer, entre outros.

Disponível no blog: <<http://antoniocavalcantefilho.blogspot.com.br/2013/05/blog-post.html>>. Acesso em: 6 fev. 2015. (Adaptado)

Fonte: <http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>

Questão: A redução na maioridade penal não irá resolver o problema.” Isso quer dizer que se trata de:

- A) () um fato com o qual todos concordam.
- B) () uma opinião escrita por um cidadão brasileiro.
- C) () um fato do qual toda a população brasileira discorda.

d) () um comentário da menina que está representada no desenho

Nessa questão, se o aluno chegar à conclusão de que a resposta correta é a letra “B”, ele já evoluiu nesse descritor que trata de distinguir um fato de uma opinião. Nesse descritor, não vale apenas o leitor distinguir um fato de uma opinião, é preciso que essa opinião esteja associada ao fato em questão. Durante as intervenções, para explicar esse descritor, nos valem de palavras que denotam ponto de vista, como: *infelizmente, gostaria, aposto, devemos* que no texto acima evidencia a opinião em relação ao fato.

Esses descritores que fazem parte do primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil, denominado Procedimentos de Leitura se mostraram bastante adequados para a nossa pesquisa, pelo caráter de progressão que os entrelaça. Começa pelo processo mais simples e vai progredido para o mais complexo. Isso facilita a compressão dos leitores. Como foi referido, a Matriz de Referência da Prova Brasil é destinada ao Ensino Fundamental, enquanto nossa pesquisa ocorreu na EJA precisamente no Ciclo IV que corresponde justamente ao nono ano, etapa em que é aplicada essa avaliação com o objetivo de verificar possíveis fragilidades para que haja intervenções na melhoria do ensino.

Apesar de a EJA também ter suas etapas de conclusão assim como a modalidade regular, como já mencionamos, não conta com nenhuma avaliação externa que possa intervir no caso de possíveis fragilidades. Entendemos, portanto que o trabalho com a EJA fica fragilizado, senão desprivilegiado nesse sentido.

Depois de tecidas essas considerações, passamos a apresentar o capítulo que trata da metodologia e do diagnóstico inicial.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO INICIAL

O trabalho segue passos de uma pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011) e Engel (2000).

Para Engel, uma das principais características da pesquisa-ação é o fato de que ela

procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. Não está, portanto, em primeira linha interessada na obtenção de enunciados científicos generalizáveis (relevância global). Há, no entanto, situações em que se pode alegar alguma possibilidade de generalização para os resultados da pesquisa-ação: se vários estudos em diferentes situações levam a resultados semelhantes, isto permite maior capacidade de generalização do que um único estudo. (ENGEL, 2000, p.184).

Em razão de propor intervenção direta no contexto e em relação aos sujeitos pesquisados, temos o que se denomina de pesquisa-ação, pois não objetivamos apenas observar o fenômeno e descrevê-lo a fim de confirmar algo. O trabalho propõe ações que visam interferir e melhorar a realidade dos sujeitos e do contexto pesquisado, em especial no que se refere à aquisição das competências leitoras pressupostas pelos cinco descritores básicos do primeiro tópico de leitura enfocados pela Prova Brasil. Foi justamente o que ocorreu em uma escola pública na cidade João Pessoa, onde procuramos diagnosticar as dificuldades de leitura de um grupo composto por dez alunos, ocasião em que verificamos que havia dificuldades e preparamos aulas no sentido de intervir focando nos pontos mais críticos de tais dificuldades.

Na concepção de Thiollent:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Esse tipo de pesquisa estabelece um elo entre a teoria e a prática, buscando basicamente investigar e propor soluções para problemas sociais específicos.

Nossa pesquisa também é de caráter exploratório, uma vez que houve visitas prévias a escola no sentido de conhecermos as estruturas físicas e os recursos humanos desta. Também foi descritiva, pois tudo isso foi relatado no texto final desse trabalho. Por se tratar de um trabalho que também se baseou em documentos oficiais a pesquisa foi ainda documental. Por fim, tratamos da parte qualitativa bem como da quantitativa, pois foram selecionados 10 alunos da escola para os quais aplicamos os procedimentos de leitura que constam do primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil. A seleção dos alunos teve como critérios a assiduidade e a mescla de idade.

A pesquisa foi estruturada nas seguintes etapas: aplicação do questionário; atividade diagnóstica; preparação do plano de ação; preparação das aulas interventivas; aplicação das aulas de intervenção; nova atividade diagnóstica e análise dos dados obtidos.

Iniciamos nossas atividades diagnósticas e interventivas, como já mencionado, a partir de maio de 2016.

No primeiro encontro, utilizamo-nos de duas aulas, de 40 minutos cada, totalizando 80 minutos. Ao aplicarmos o questionário a fim de melhor conhecermos os alunos, que seriam pesquisados, nosso interesse foi obter dados do perfil destes objetivando, inclusive, conhecer

o modo como se relacionam com a escola, com a leitura e como foi e/ou tem sido a trajetória escolar até ingressarem na modalidade da EJA. O referido questionário consta no apêndice 1 deste trabalho.

A nossa investigação constou, a princípio, de visitas prévias à escola pesquisada, em seguida da aplicação de um questionário a fim de conhecermos melhor os alunos e facilitar a análise do *corpus*. Feito isso, aplicamos um diagnóstico inicial e neste detectamos significativas fragilidades leitoras. Tal resultado nos guiou no sentido de elaboramos atividades interventivas. Estas foram desenvolvidas durante quatro encontros, cada um com 80 minutos, pois eram aulas seguidas, cada uma composta por 40 minutos.

Ressaltamos que os questionários, o primeiro no sentido conhecemos o perfil dos alunos pesquisados e os dois que se seguiram, (as atividades diagnósticas e as atividades interventivas) formaram um conjunto de 14 aulas de 40 minutos para a desenvoltura de tais trabalhos.

Para amparar legalmente nossa pesquisa, submetemos nosso projeto ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/CCS) da Universidade federal da Paraíba (UFPB), sendo aprovada por unanimidade na 3ª reunião realizada no dia 28/04/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: uma proposta de intervenção a partir de procedimentos que possibilitem a compreensão leitora CONFORME PARECER CONSTANTE NO PROTOCOLO DE N° 0102/16. Cujas documentação se encontra no apêndice 11 desta dissertação.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

A turma que participou da pesquisa era composta por 28 alunos. Porém participaram da pesquisa apenas dez alunos. Os critérios para a seleção e inclusão destes no projeto foram a assiduidade e a mescla de idade, e o desejo de participar que eles manifestaram. Pretendíamos trabalhar com uma amostra maior, mas dos 28 alunos matriculados, apenas 10 tiveram frequência suficiente para serem incluídos. Esses alunos assumiram compromisso com as etapas do projeto. Assinaram termo de livre esclarecido. Porém os demais alunos da turma puderam participar das atividades das quais desejaram fazer parte, mesmo que não fossem entrar no total da amostra.

Para conhecer melhor os alunos envolvidos na pesquisa, utilizamos um questionário semiestruturado composto de 19 questões. Tal instrumento de investigação foi constituído de questões abertas e fechadas sobre a situação socioeducacional além da temática discutida. Os alunos, na maioria, são moradores do próprio bairro ou de bairros adjacentes. São socioeconomicamente considerados pobres e frequentadores exclusivos de sistemas públicos de ensino. É importante salientar, também, que compuseram o público-alvo da pesquisa, jovens e/ou adultos maiores de 15 anos e que já trabalham durante o dia, motivados principalmente pela necessidade de proverem o sustento financeiro de suas famílias. Ainda, pelo fato de trabalharem no horário comercial estes se veem impelidos a cursarem a modalidade EJA.

A partir deste primeiro contato para melhor inteiração a respeito da localidade e do público-alvo da pesquisa, bem como após submetermos o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética, e uma vez recebida a autorização para aplicá-lo, iniciamos mais direta e concretamente nossa atividade diagnóstica a partir de maio de 2016.

Em conformidade com o questionário aplicado, constante no apêndice 1, foi possível conhecer características importantes, a exemplo das diferenças culturais em virtude das diferentes faixas-etária e de serem oriundos de diferentes localidades, conforme detalhamos a seguir. A diferença de idade dos pesquisados oscila entre 15 a 58 anos, o que compromete de forma significativa o bom andamento das aulas, pois durante o decorrer da pesquisa, observamos relativa falta de afinidade entre estes alunos. Os mais velhos nos relataram em conversas informais que muitas vezes já se ausentaram das aulas por não aguentar a “bagunça” dos adolescentes.

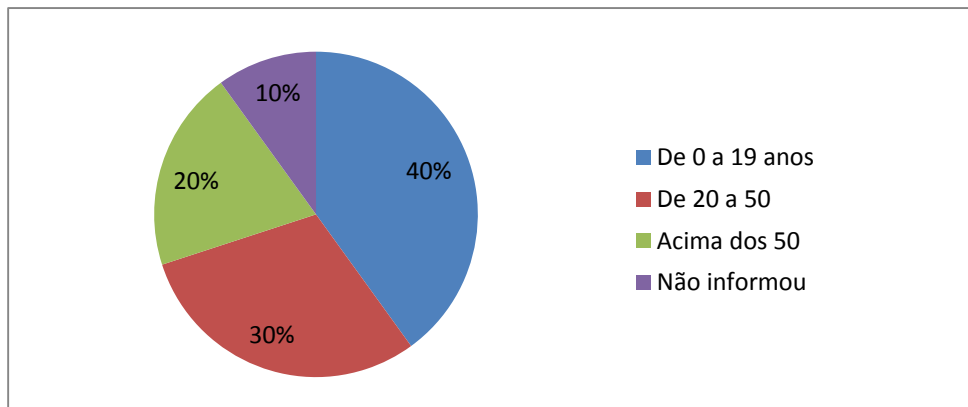
Durante a pesquisa, percebemos de forma muito clara, a diferença de tratamento dispensado ao professor, pois os alunos que se encontram em uma faixa etária acima dos 30 anos percebiam a presença tanto do professor deles quanto a nossa, nos cumprimentando, pedindo licença para adentrar a sala de aula, enquanto que os mais jovens adentravam sem nem sequer nos cumprimentar, dando-nos a impressão de que o professor que estava ali era dispensável naquele ambiente.

Na maioria das vezes, chegavam, jogavam a bolsa e saíam ou simplesmente se voltavam para um celular. Tal comportamento nos faz refletir sobre as práticas pedagógicas tradicionais presentes ainda em muitas escolas que ainda não dispõem de aparatos tecnológicos que possam tornar as aulas mais atrativas para esses alunos.

Ficou claro em nossa pesquisa que essa disparidade de faixa-etária dificulta o desenvolvimento das aulas, uma vez que o professor tem dificuldades para ministrar aulas que

agradem a essa mescla de idade. Uma vez que esses alunos apresentam perspectivas, interesses e anseios diferentes em consequência da faixa-etária. A faixa etária dos alunos sujeitos da presente pesquisa se define de acordo com o gráfico abaixo. No qual, podemos verificar uma grande disparidade nas idades. Vejamos o gráfico.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos pesquisados

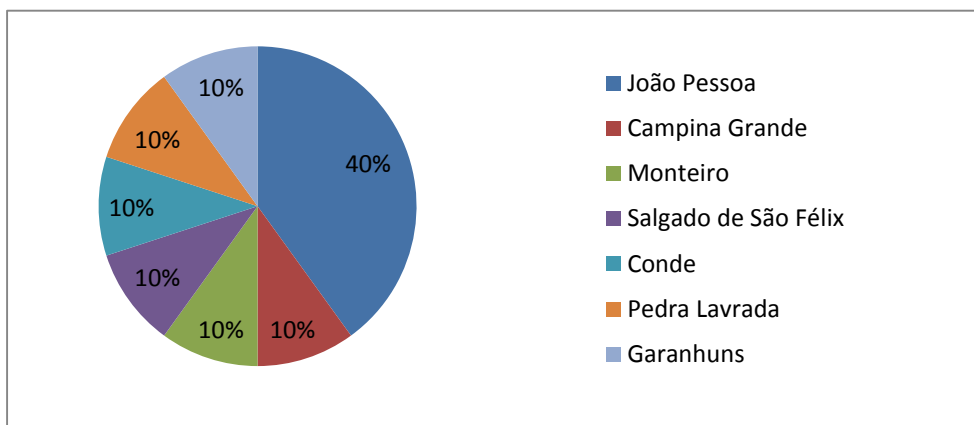


Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016)

Como podemos observar, envolvemos, em nosso estudo, alunos que pudessem representar fielmente a realidade das salas de aula da EJA, abrangendo pessoas de idades e cidades diferentes. Compreendemos que isso favorece a prática do letramento, uma vez que é possível a troca de saberes entre os sujeitos.

A sala de aula da EJA é um espaço multicultural, onde é possível se falar de vivências e experiências. Nesse espaço, estes alunos se encontram se conhecem e interagem. Reconhecemos no contexto escolar, um espaço de comunicação e relação em que as culturas se cruzam. Assim, é inegável a importância das relações interpessoais, da motivação, da perspicácia do professor a fim de conduzir esse diálogo de culturas numa perspectiva de ampliar horizontes. Além disso, é necessário incentivar a qualidade das interações entre os sujeitos para que a sala de aula se torne cada vez mais agradável. É preciso que o professor esteja capacitado para reconhecer e aproveitar as diferentes culturas a fim de valorizar o conhecimento prévio que estes alunos trazem de suas vivências em sociedade, porque não há dúvidas de que assim agindo o professor, os alunos terão mais motivação para prosseguirem em seus estudos e serem mais bem sucedidos. Vamos ao gráfico.

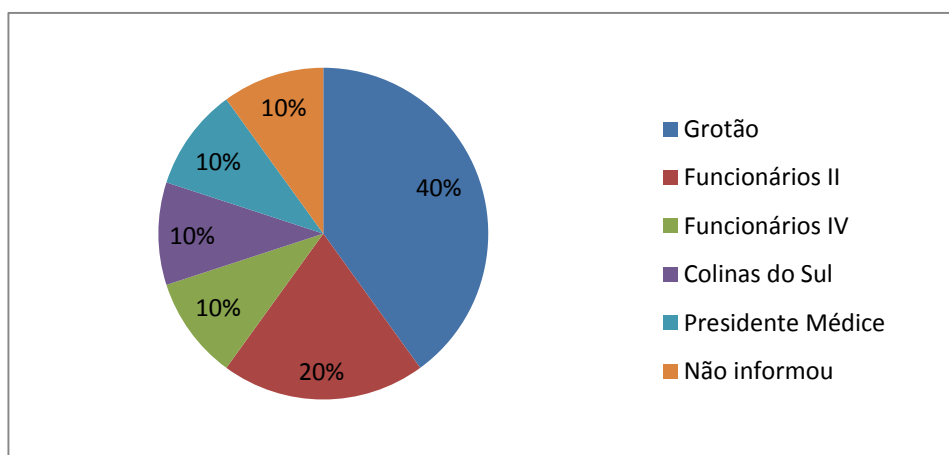
Gráfico 2 – Cidade de origem dos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Para nos basear sobre os dados socioeconômicos, procuramos saber em que bairro os alunos residem atualmente. Como mostra o gráfico, eles residem em bairros distintos, com exceção de quatro alunos que moram no bairro onde a escola está localizada. Durante a pesquisa, isso foi uma dificuldade, porque os alunos que residiam em outros bairros faltavam com maior frequência e sempre justificavam a falta com a dificuldade de transporte e o medo da violência.

Gráfico 3 – Bairro onde residem os alunos pesquisados



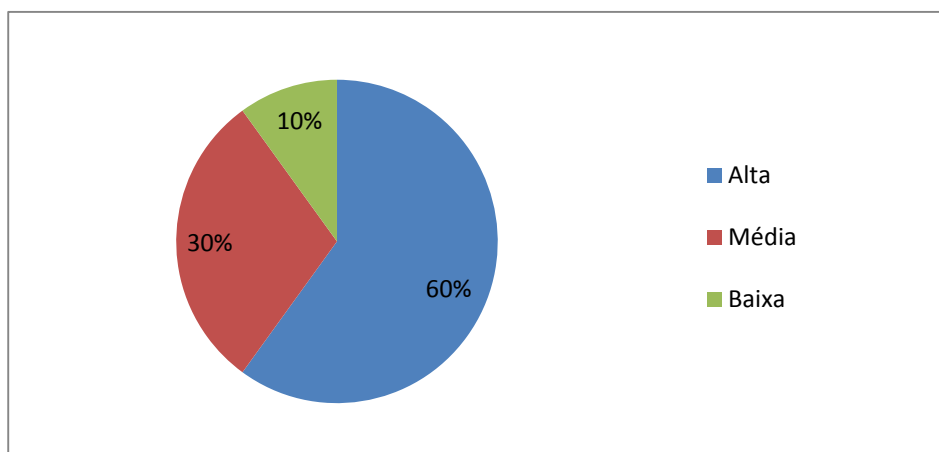
Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016)

Quisemos saber qual a percepção da violência que os alunos pesquisados têm nos bairros em que residem. Como podemos ver no gráfico abaixo, o ambiente em que os alunos vivem apresenta um alto índice de violência, fato que muitas vezes interfere no prosseguimento dos estudos desses alunos, uma vez que é perigoso o deslocamento para a escola à noite. Vale ressaltar que a escola, de um modo geral, tem sido impactada por essa

violência que ocorre dentro e fora de seus muros e com a escola pesquisada não é diferente. Sabemos que a escola, em especial a modalidade EJA, tem encontrado dificuldades, em virtude dessa violência para cumprir seu papel de preparar seus alunos no sentido de usufruírem da cidadania. Como ficou claro pela pesquisa, os alunos são cientes de um alto grau de violência, compreendemos que isso faz com que eles não se sintam seguros para ir à escola, fato que sem dúvidas compromete seus estudos.

No caso da nossa pesquisa, a escola está situada em uma área com riscos de assaltos e muitos alunos já foram vítimas, por isso eles têm a percepção de que precisam se proteger sendo prudentes pelo menos evitando horários mais críticos. Vejamos o gráfico.

Gráfico 4 – Percepção da violência pelos alunos pesquisados em seus respectivos bairros



Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016)

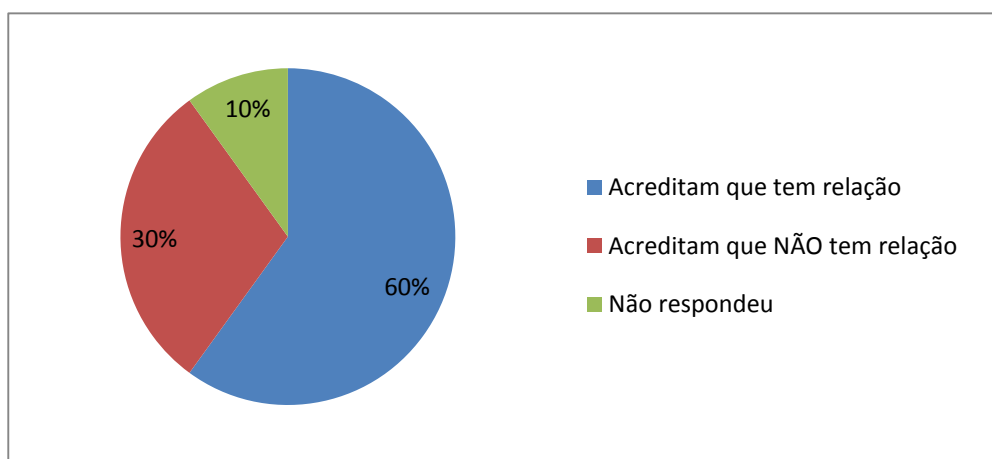
Em relação à associação da violência com o desempenho escolar, as respostas evidenciadas no gráfico abaixo mostram que para os alunos pesquisados há sim essa relação. Acreditamos que a violência tem efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, prejudicando de forma direta a aprendizagem dos alunos. Tal problemática foi vivenciada por nós que realizamos essa pesquisa, pois era muito comum, a sala de aula ficar esvaziada após o intervalo para o lanche. Os alunos não se sentiam seguros para ficarem até o final das aulas, como já dissemos, a escola está situada em um bairro bastante violento e isso faz com que os alunos tenham uma menor frequência nas aulas.

Ainda nesse viés, entendemos que a violência tem impacto significativo sobre o nível de aprendizado, uma vez que alunos com menor nível de desempenho e de conhecimento tendem a tornarem-se sujeitos apáticos diante das desigualdades sociais e desta forma não lutam para que seus direitos de cidadão sejam efetivados. Como já dissemos, a aprendizagem

por meio do letramento pode despertar esses alunos para resistirem de forma consciente às situações desfavoráveis em relação à violência.

A violência interfere de forma direta no desempenho dos alunos, isso ficou claro na nossa pesquisa, à medida que a hora ia avançando, percebíamos a inquietação deles para que a aula fosse concluída e eles pudessem voltar para casa antes das vinte e uma horas, horário que de acordo com eles é menos violento. Assim, fica evidente que há sim prejuízos, uma vez que os alunos precisam se ausentar da sala de aula não por desinteresse ou irresponsabilidade e sim para se preservarem da violência. Os alunos da EJA não têm a opção de estudar em outro turno que não seja à noite, pois o formato do projeto em questão pretende contemplar justamente os alunos que trabalham no período diurno. Vejamos o gráfico.

Gráfico 5 – Relação da violência com o rendimento escolar na percepção dos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016)

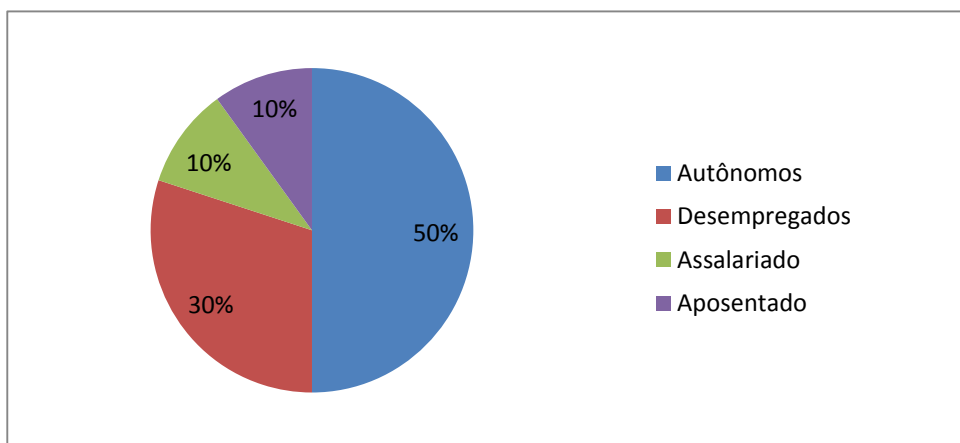
Procuramos saber ainda sobre a situação empregatícia dos alunos, pelo que podemos depreender do gráfico abaixo, a maioria dos alunos ou são autônomos ou não possuem nenhuma fonte de renda. Além do mais, boa parte desses alunos mora com vários familiares e, geralmente, depende da renda de um ou mais aposentado ou pensionista que assegura o sustento familiar. Observamos que apenas um aluno é assalariado. Essa condição econômica fragilizada pode ser responsável pela certa apatia que verificamos durante a pesquisa.

Os alunos pesquisados apresentam situação econômica baixa, trabalham durante o dia e estudam à noite. Certamente, esse é um ponto desfavorável para eles, como pudemos perceber durante a pesquisa, alguns chegavam à escola vindo diretamente do trabalho. O fato de terem uma situação econômica difícil faz com que muitos se evadam da escola porque não

conseguem aliar os estudos ao trabalho. O aluno da modalidade EJA precisa ter motivação para permanecer na escola, assim os conteúdos devem fazer sentido para eles. Diante disso, vimos no letramento uma estratégia para que estes possam acreditar que a escola é um espaço que pode transformar suas vidas, inclusive na perspectiva econômica.

Como podemos observar, os alunos pesquisados não têm uma situação empregatícia formalizada e sabemos que o mercado de trabalho busca um indivíduo preparado para qualquer que seja a função que o empregado irá exercer e isso tem uma relação direta com o sucesso que esses alunos têm na escola. Além disso, o aluno melhor preparado tem mais chance de ser aprovado em processos seletivos, como por exemplo, um cargo público. Vejamos o gráfico abaixo.

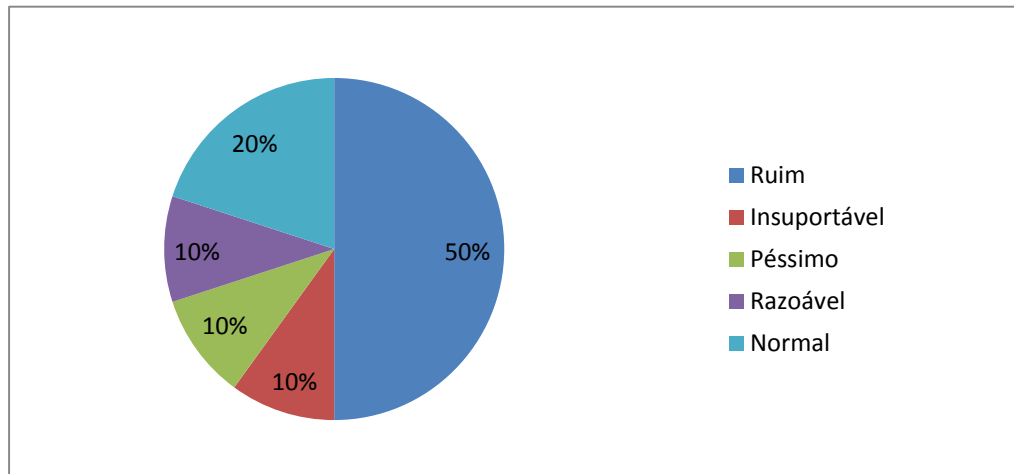
Gráfico 6 – Situação empregatícia dos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa da autora (2016)

Na questão que procurou saber a percepção que os alunos têm do comportamento dos colegas, observamos que isso é algo que incomoda aos alunos mais velhos. Percebemos que os alunos mais jovens responsáveis por conversarem muito no momento das aulas não consideram incômoda a postura que adotam em sala de aula. Ao contrário dos mais velhos que afirmaram em conversas durante as aulas, já ter se ausentado da sala de aula por não aguentarem o comportamento dos colegas. Acreditamos que o comportamento de alguns alunos pode prometer o aprendizado. Vamos ao gráfico que evidencia essa percepção por parte dos alunos pesquisados.

Gráfico 7 – Percepção do comportamento dos colegas em sala de aula

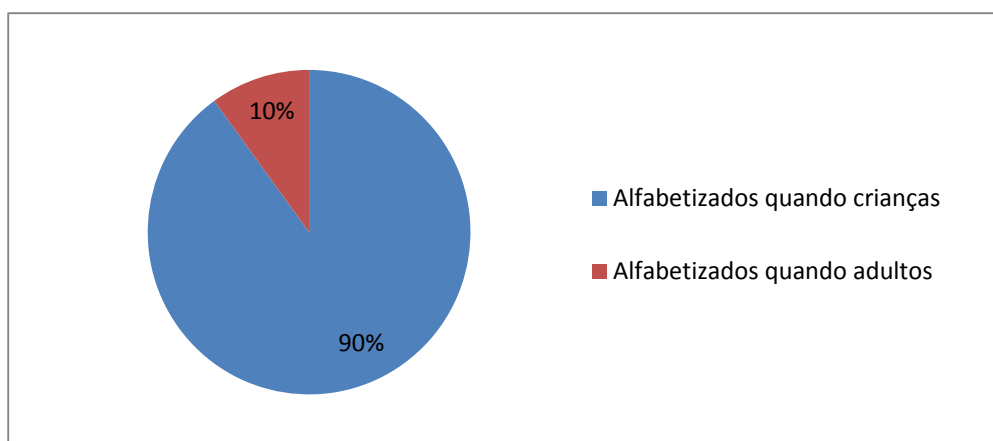


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação à trajetória escolar dos alunos pesquisados, indagamos se eles já estudaram quando criança. Pelas respostas da turma, observamos que a maioria dos participantes da pesquisa, mesmo apresentando distorção idade-série ou tendo parado de estudar ao longo da vida e retomando agora os estudos, foi alfabetizada antes dos 20 anos.

Esse fato contribui significativamente para a visão de leitura assumida pelos estudantes, uma vez que, quanto mais tempo levaram para adquirirem as competências de leitura e de escrita, mais dificuldades apresentam para dominá-las. Vejamos o gráfico.

Gráfico 8 – Relação entre idade e alfabetização dos alunos pesquisados



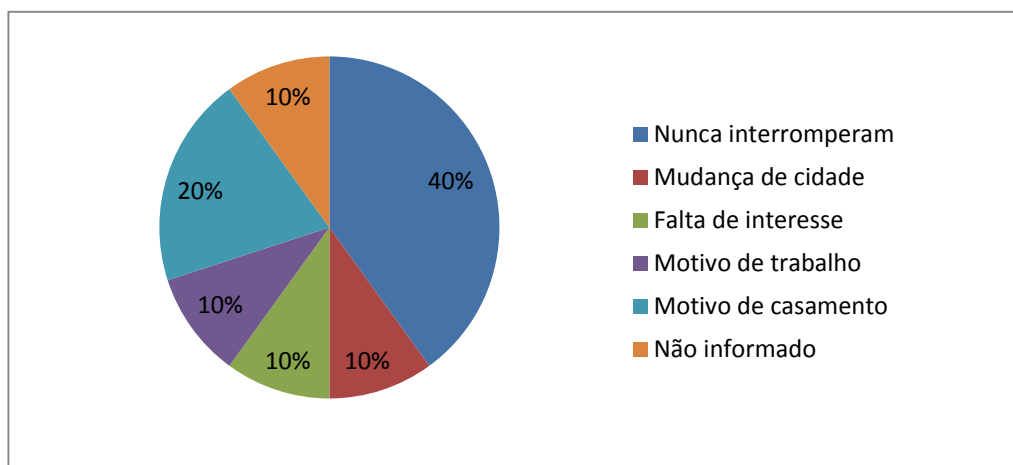
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação aos motivos por que os alunos adultos e/ou idosos, mesmo tendo sido alfabetizados na infância ou adolescência, não prosseguiram os estudos, foram evidenciados

por variadas respostas. Nas quais, fica perceptível a interferência de fatores sociais na continuação do percurso escolar desses alunos. Portanto, mesmo que a maioria desses alunos tenha sido alfabetizada quando crianças e afastou-se da escola na fase adulta, quando esses jovens, adultos e idosos voltam à escola é preciso que esta os receba não apenas com o ensino aprendizagem e sim com a construção de uma perspectiva de mudança para que esses sujeitos vejam nesse espaço escolar perspectivas de mudança em que eles possam ultrapassar limites enxergar possibilidades, as quais promovam mudanças realmente significativas.

Compreendemos que se esses alunos não encontrassem na escola uma perspectiva de mudança não teriam motivos para voltar a estudar. Assim, a escola precisa desenvolver projetos que deem sentido e justifiquem a permanência deles na escola. Ainda é válido conhecer quem é o indivíduo por qual motivo procura a EJA para assim, a partir desse reconhecimento traçar metas mais específicas a fim de atender os anseios desses alunos. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Motivo pelo qual os alunos pesquisados abandonaram a escola



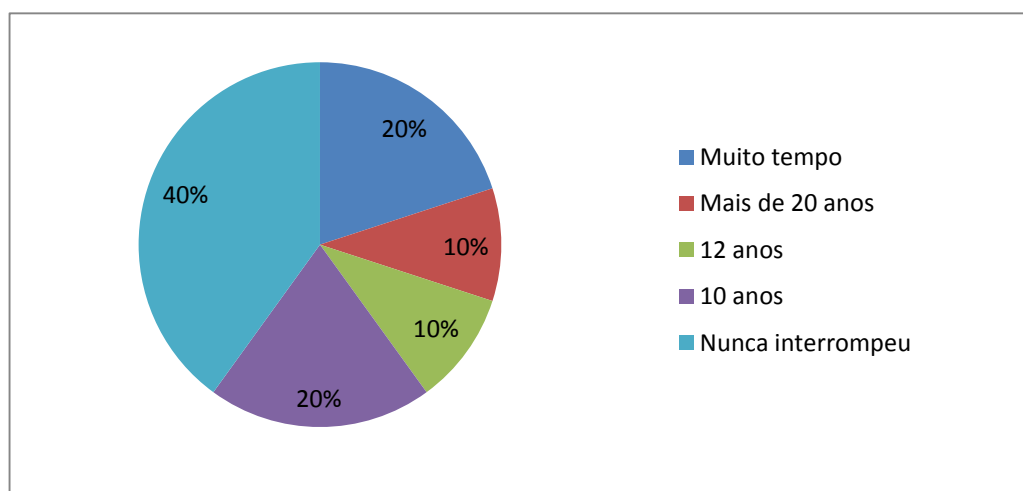
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

É interessante observarmos que a maioria dos alunos pesquisados esteve fora da escola por longos períodos com exceção dos mais jovens que declararam não ter interrupção em sua trajetória educacional. O que nos chama atenção é que muitos desses alunos mais jovens estão na EJA basicamente por causa da distorção idade-série na modalidade regular. Isso, de certo modo, revela a facilitação de acesso à educação ocorrida nas últimas décadas em nosso país, pois, ainda que ocorrendo essa distorção, os alunos têm a possibilidade de frequentarem a EJA no período noturno para abreviarem sua formação. Não obstante, as evidências obtidas, e apresentadas no gráfico abaixo, mostram que o acesso facilitado à Educação está garantido,

entretanto o que não está garantido é a excelência da formação desses alunos. Ou seja, os alunos têm mais facilidade de frequentarem a escola, mas concluem as fases de ensino sem obterem uma formação básica que verdadeiramente lhes possibilitem uma cidadania efetiva.

Talvez um dos maiores motivos não tenha sido citado, entretendo sabemos que a escola precisa aproximar os alunos da realidade em que eles estão imersos, entender as suas expectativas e anseios e, sobretudo envolvê-los nas questões escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades desses alunos. Como já dissemos, isso pode ser viabilizado pela via do letramento quando se faz um *link* entre os conhecimentos dos alunos e aqueles que a escola tem para oferecer. Além disso, é importante diversificar as práticas pedagógicas e levar em consideração que os alunos da EJA já são adultos, por isso práticas infantilizadas tendem a afastá-los da escola. Vamos ao gráfico.

Gráfico 10 –Tempo que os alunos ficaram afastados da escola

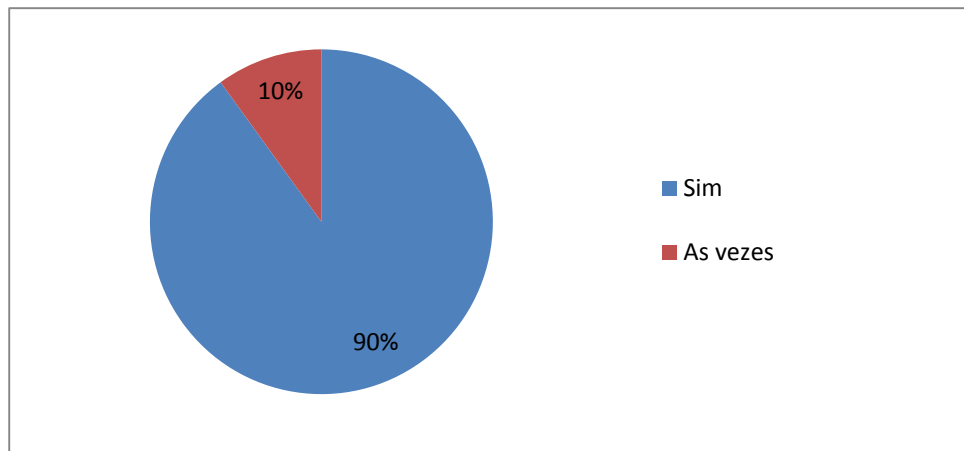


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Quando indagados se a escola incentiva à leitura, observamos que apenas um aluno respondeu às vezes, como está evidenciado no gráfico abaixo. Na nossa pesquisa, percebemos que essa percepção dos alunos é de uma leitura escolar, a qual é realizada para fazer tarefas. Podemos dizer que a maioria das escolas ainda se pauta por tal leitura em detrimento de leitura baseada nas questões históricas, políticas e sociais que promovem o letramento e interferem na formação do leitor.

Leituras nessa perspectiva, ainda estão ausentes na maioria das escolas, ou seja, aquelas leituras que conferem ao conhecimento a capacidade de promover melhorias na vida das pessoas. Vejamos o gráfico.

Gráfico 11 – Incentivo à leitura por parte da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

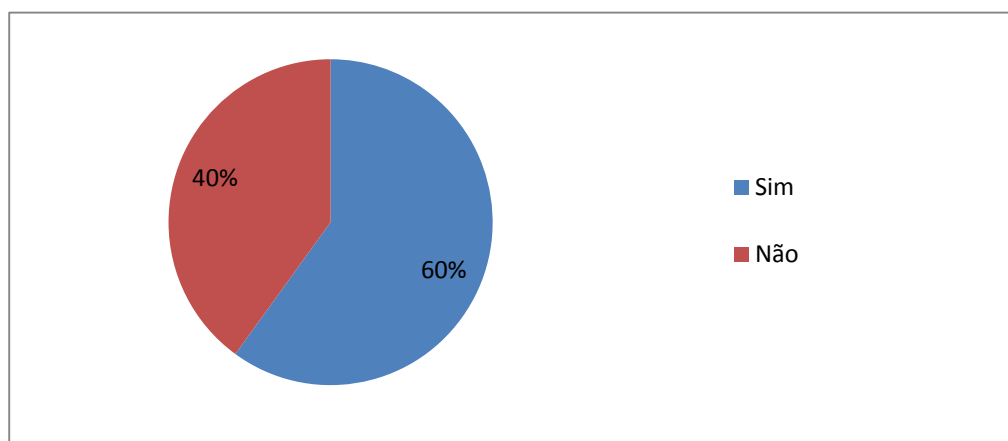
Observamos por essas respostas, que estão disponibilizadas no gráfico abaixo, que mesmo tendo, a maioria dos alunos, 60% declarado ter o hábito da leitura fora da escola, nos parece que essa leitura também não favorece muito para que esses alunos tenham ganhos intelectuais e façam deles meio para uma ascensão social. Três alunos que disseram ler fora da escola, declararam fazer isso só quando sobra tempo e os demais disseram ler na igreja. Com isso, não estamos desprivilegiando a leitura na igreja, e sim defendendo que ela pode ser um ponto de partida para uma reflexão até do ponto de vista da igreja como instrumento de dominação. Dessa forma, acreditamos que a escola deve valorizar as leituras que ocorrem fora dela para fazer um *link* com a formação leitora dos alunos.

A leitura em qualquer situação pode se transformar em prática geradora de possibilidades para que os sujeitos avancem no meio social. Assim, deve ser analisada e compreendida a partir de qualquer ponto onde for produzida. Entretanto, mesmo que seja realizada fora da escola, esta tem o dever de conduzi-la e torná-la expressiva para os leitores.

Mesmo se tratando de leitura fora da escola, esta não deve perde de vista tal leitura, pois é papel da escola conduzir os alunos em relação à leitura, orientando e incentivando. Os alunos se sentem valorizados quando sentem que a escola se preocupa com eles. Assim é preciso que os alunos tenham sempre material de leitura acessível e variado. Entretanto, vale ressaltar que para os alunos da EJA, a leitura fora da escola pode se tornar mais difícil em relação ao pouco tempo que normalmente sobra para que esses alunos leiam. Por isso, a leitura na escola para os alunos da EJA deve ser um ponto importante e não deve ser de

responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa, professores de qualquer disciplina devem incentivar a leitura dentro e fora da escola. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 12 – Hábito de ler fora da escola pelos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

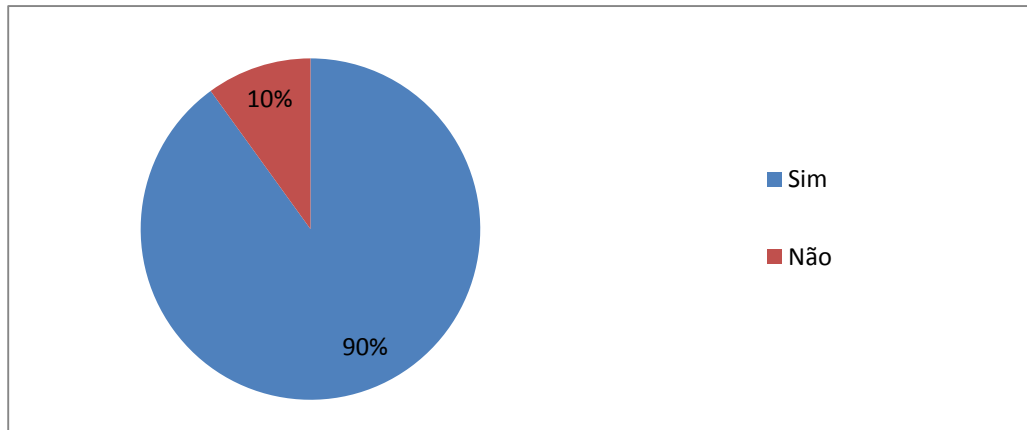
Indagamos os alunos participantes da pesquisa sobre as dificuldades no tocante à leitura. As respostas obtidas apontam que os alunos têm uma visão bem limitada da compreensão leitora. A leitura para eles é compreendida como: ler sem gaguejar, não trocar as letras, saber fazer as pontuações, entre outras percepções.

Eles participam das atividades de leitura propostas em sala de aula, quase sempre restringindo-se à compreensão dos textos numa leitura pautada na decodificação com o intuito de responderem às atividades solicitadas pelos professores. Como bem evidenciou a aluna X que respondeu ler apenas para realizar as tarefas escolares. Compreendemos que essa concepção de leitura, por parte da aluna, expõe, assim, uma visão mecanizada da aprendizagem, isso não favorece o letramento, prática tão importante para a EJA, público que tem ou deve ter uma participação na sociedade cumprindo deveres e usufruindo de direitos para assim gozar da cidadania.

Concepção como essa da aluna X aponta para a ausência de uma consciência da finalidade maior para o ato da leitura e que de um modo geral a leitura ainda se apresenta como um obstáculo para esses alunos pesquisados, conforme o gráfico abaixo. As respostas apontaram para o que já prevíamos ao iniciar nossa pesquisa. Os alunos afirmaram ter dificuldade em ler. Tais dificuldades enfrentadas por eles comprometem não apenas o ensino da língua portuguesa, uma vez que a leitura é fio norteador de qualquer aprendizagem.

Compreendemos que quando se trata de alunos da EJA há uma maior necessidade de se lançar mão de um conjunto de estratégias que possa ajudar a esses alunos a ler com mais eficácia e eficiência e assim terem mais sucesso nos estudos e em demais situações. Vejamos o gráfico.

Gráfico 13 – Dificuldade de leitura dos alunos pesquisados



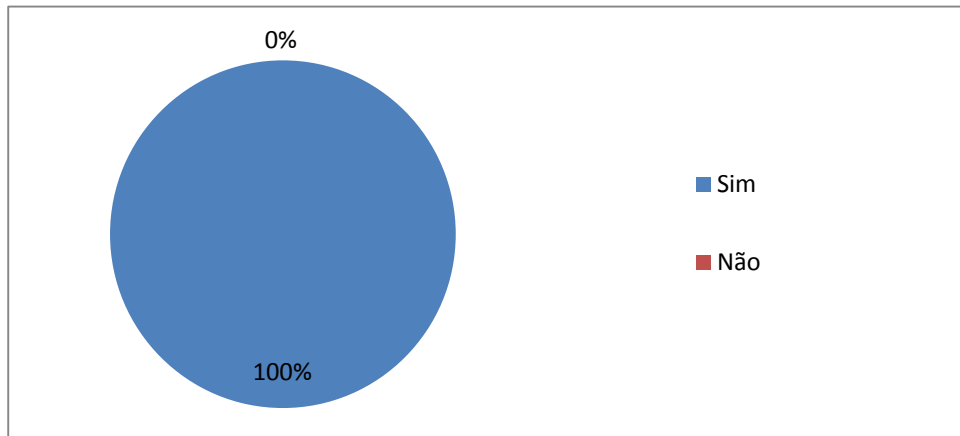
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Quando indagados sobre as dificuldades de compreensão textual, obtivemos respostas condensadas no gráfico abaixo que apontam de forma majoritariamente para uma concepção de leitura meramente como decodificação. Uma visão que está pautada nas suas vivências escolares que é a leitura e/ou como meio de reproduzir nos exercícios de sala de aula informações que estejam explícitas nos textos lidos. Tanto que muitas vezes, ainda que estejam respondendo a uma questão que solicita que deem a opinião, eles perguntam em que parte do texto está a resposta. Em linhas gerais, observamos que essas falas dos alunos estão em conformidade com nossa pesquisa, na qual eles demonstraram mais facilidade nos explícitos em relação aos implícitos. Acreditamos que esse dado é bastante revelador e que a escola precisa rever suas práticas de leitura, sobretudo nessa modalidade de ensino.

Entendemos que um meio bastante viável para que os alunos tenham êxito na escola e sejam incluídos de fato na sociedade seja, como já dissemos, a leitura na perspectiva do letramento. Tal perspectiva favorece a inclusão do cidadão na sociedade com efetiva participação. Isso aumenta a responsabilidade de a escola realizar o trabalho nesse viés em relação à leitura. Na escola, a compreensão de texto é entendida, na maioria das vezes, como condição indispensável para o processo de ensino aprendizagem. Essa questão se mostrou como um dos pontos críticos com o reconhecimento dos alunos em relação à dificuldade de

compressão leitora. Assim, vale destacar que levar os alunos a ler compreensivamente é um dever inerente a escola. Vejamos o texto.

Gráfico 14 – Dificuldade de compreensão textual dos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

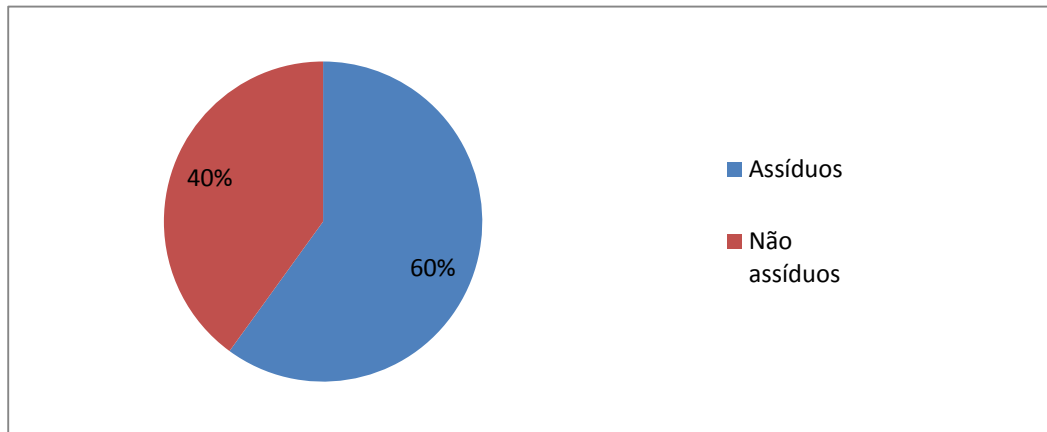
Quisemos saber dos alunos se estes eram assíduos em relação às aulas. Observamos que para a maioria destes, o estudo está relacionado à necessidade de conclusão de uma etapa de ensino. Isso ficou claro em respostas que apontaram uma preocupação de não faltar às aulas para conclusão dessa etapa. Assim, a assiduidade nas aulas quase nada tem a ver aos seus anseios de adquirirem os conhecimentos necessários para terem uma maior e melhor autonomia social e se tornarem cidadãos capazes de exercerem e usufruírem de direitos que são assegurados por lei. As justificativas foram, geralmente, focadas na obrigatoriedade da frequência às aulas para não serem reprovados, mas não vinculam a aprovação a uma concepção clara de aquisição de competências leitoras necessárias à atuação social.

Compreendemos que tal concepção evidencia um distanciamento entre o sentido que tem o ensino para esses alunos e o processo de construção do conhecimento. Uma vez que os sujeitos da pesquisa não se sentem, em suas práticas escolares, construindo conhecimentos no sentido de modificar suas maneiras de compreender e intervir na realidade.

Acreditamos que a construção do conhecimento para os alunos da EJA pode ocorrer de forma mais eficaz pela via do letramento, porque tal via possibilita valorizar de forma prática os conhecimentos prévios desses alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Assim, os alunos devem ir à escola por prazer e em busca de novos horizontes que os capacitem no sentido de uma melhoria em suas vidas. Durante nossa

pesquisa, observamos que os alunos não têm o hábito de justificar suas ausências, pareceu-nos que faltar às aulas é algo absolutamente normal para eles. Vamos ao gráfico que explicita esses dados.

Gráfico 15 – Assiduidade das aulas dos alunos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em linhas gerais, podemos observar por esse questionário que os alunos da modalidade de ensino em questão enfrentam obstáculos, mas que podem ser vencidos com práticas pedagógicas adequadas e, sobretudo, pela via do letramento, a qual não pode ser apartada da realidade dos alunos. Reafirmamos nossa convicção de que o trabalho com os alunos da EJA, sobretudo no tocante à leitura é um desafio, mas que pode ser vencido com o emprego de estratégias que viabilizem uma associação entre os conhecimentos prévios e aqueles que a escola sistematiza. Após a análise dos dados do primeiro questionário, passamos ao *locus* da pesquisa.

3.1.2 O *locus* da pesquisa

Em relação ao *locus*, a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal localizada no bairro dos Funcionários II, na cidade de João Pessoa-PB. Trata-se de uma escola situada em um bairro popular. Em visitas já feitas à escola e durante a aplicação da pesquisa, conversamos com os gestores e, em especial, com os alunos do ciclo e IV, bem como com o professor de língua portuguesa, nessas conversas pudemos constatar os altos índices de violência presentes no cotidiano dos que ali moram.

A escola possui poucos recursos materiais e didáticos, e no início da pesquisa necessitava de uma urgente reforma estrutural a fim de melhor atender integralmente à comunidade escolar, em especial os que apresentam algum tipo de limitação físico-motora, pois ainda não possuía, em todos os ambientes, rampas e meios que permitissem a acessibilidade de todos. Reforma essa que ocorreu bem no meio das intervenções, os alunos foram transferidos para outra unidade de ensino, também municipal, que fica aproximadamente a um quilômetro de distância, esta apresenta uma infraestrutura adequada, porque se trata de escola recém-construída, entretanto o acesso não é favorável, não há iluminação no percurso o que favorece a ação de bandidos, inclusive há frequentes assaltos, tudo isso contribuiu para a desistência de alguns alunos.

3.1.3 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* foi composto por três questionários, o primeiro contendo 19 questões e mais dois cada um com 10 questões referentes às atividades de leitura sendo 10 diagnósticos iniciais, e 10 diagnósticos finais baseadas nos procedimentos de leitura citados acima.

Após analisadas as questões levantadas no primeiro questionário. Utilizamos duas aulas de 40 minutos cada uma, totalizando 80 minutos a fim de aplicar um primeiro exercício de leitura baseado nas competências leitoras pressupostas pela Matriz da Prova Brasil, com o objetivo de analisar se os alunos, enquanto concluintes do Ensino Fundamental pela modalidade EJA, já possuíam (ou não) tais competências e/ou se havia a necessidade de ampliá-las e quais necessitariam de mais atenção, visando verificar em que nível se encontravam os referidos alunos em relação ao processo de leitura, compreensão e interpretação textuais. Após termos feito a exposição dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, a contextualização dos sujeitos participantes, do *locus* e de termos analisado as respostas dadas ao questionário inicial, passamos ao capítulo referente à análise dos dados coletados através do questionário aplicado para o diagnóstico da leitura.

4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

4.1 O DIAGNÓSTICO INICIAL

A atividade diagnóstica inicial subsidiou-nos a perceber o nível das competências leitoras dos alunos em relação aos procedimentos de leitura pressupostos pela Matriz de

Referência da prova Brasil. Essas questões verificam a proficiência dos alunos em relação a cinco procedimentos básicos de leitura: identificar informações explícitas em um texto, identificar informações implícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um determinado contexto, identificar o tema de um texto e distinguir um fato de uma opinião, como já foi explicado.

Depois de aplicado o questionário sócio-econômico-cultural, pudemos melhor entender a realidade extraescolar dos educandos. Após isso, fizemos a aplicação do diagnóstico inicial, a fim de perceber as principais dificuldades em relação aos procedimentos de leitura por parte dos alunos. Para tal diagnóstico, utilizamos dois textos para cada descritor, os quais se encontram nas Matrizes de referências das Provas Brasil (2011 e 2013) respectivamente. Vamos aos textos que foram utilizados para trabalhar o Descritor **(D1)**

COMO OPERA A MÁFIA QUE TRANSFORMOU O BRASIL NUM DOS CAMPEÕES DA FRAUDE DE MEDICAMENTOS

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- A) () a venda de narcóticos
- B) () a falsificação dos remédios
- C) () a receita de remédios falsos
- D) () a venda abusiva de remédios

A ASSEMBLEIA DOS RATOS

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

Na assembleia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi:

- A) () aprovado com um voto contrário
- B) () aprovado pela metade dos participantes
- C) () negado por toda a assembleia
- D) () negado pela maioria dos presentes

Para trabalhar o Descritor 3 **(D3)** nos utilizamos de dois textos também constantes nas Matrizes de referências da Provas Brasil (2011e 2013) respectivamente. Os quais disponibilizamos a seguir:

REALIDADE COM MUITA FANTASIA

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 2) e (l. 3) significa que Scliar é:

- A) () crítico e detalhista
- B) () criativo e inconsequente
- C) () habilidoso e talentoso
- D) () inteligente e ultrapassado

Observamos que os alunos, sobretudo aqueles que se alfabetizaram já na idade adulta, tiveram mais dificuldades em responder as questões desse primeiro diagnóstico. Com base nessas observações coletadas nos questionários pudemos proceder as nossas aulas de intervenção, cuja ênfase foi dada aos descritores que ofereceram mais dificuldades para os alunos.

O PAVÃO

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considere, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

No 2º parágrafo do texto, a expressão “**ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES**” significa o artista:

- A) () fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris
- B) () conseguir o maior número de tonalidades
- C) () fazer com que o pavão ostente suas cores
- D) () fragmentar a luz nas bolhas d'água

Assim como nos descritores já exemplificados acima, para este, Descritor 4 **(D4)** buscamos dois textos também constantes nas Matrizes de referências da Provas Brasil (2011 e 2013) respectivamente. Vamos aos textos:

O HOMEM QUE ENTROU PELO CANO

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- A) () a menina agiu como se fosse um fato normal.
- B) () o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- C) () as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- D) () a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milkshake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) () evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro
- B) () excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia
- C) () fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente
- D) () sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia

Seguindo a mesma sequência, para diagnosticar as habilidades de leitura referentes ao Descritor 6 **(D6)**, recorremos a Matrizes de referências da Provas Brasil (2011 e 2013) respectivamente para trabalhar o referido descritor. Vejamos os textos utilizados para tal fim.

O OURO DA BIOTECNOLOGIA

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos

(e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

PIZA, Daniel. O Estado de S. Paulo

Uma frase que resume a ideia principal do texto é:

- (A) () A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos
- (B) () O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- (C) () Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- (D) () Os estrangeiros registraram diversos produtos.

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado *Malhação*. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23 000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranoia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais frequentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranoia do corpo é apenas isso: paranoia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a autoestima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus

pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita”, sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Leticia de. Veja Jovens. Setembro/2001 p. 56.

A ideia CENTRAL do texto é:

- A) () a preocupação do jovem com o físico.
- B) () as doenças raras que atacam os jovens.
- C) () os diversos produtos de beleza para jovens.
- D) () o uso exagerado de remédios pelos jovens.

Finalmente, trabalhamos com o Descritor 14, **(D14)**. Os textos que nos auxiliaram para explorar o descritor também podem ser encontrados na Matriz de referências da Prova Brasil (2011 e 2013) respectivamente. Vamos os textos utilizados para tal fim.

AS ENCHENTES DE MINHA INFÂNCIA

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

A expressão que revela uma opinião sobre o fato “... vinham todos dormir em nossa casa” (l. 10), é:

- A) () Às vezes chegava alguém a cavalo
- B) () E às vezes o rio atravessava a rua
- C) () e se tomava café tarde da noite!
- D) () Isso para nós era uma festa

NO MUNDO DOS SINAIS

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, Jornal do Telecurso.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- A) () os mandacarus se erguem
- B) () aroeiras expõem seus galhos
- C) () Sinais de seca brava, terrível
- D) () Toque de saída. Toque de entrada

4.2 ANÁLISE DA PRIMEIRA ATIVIDADE/DIAGNÓSTICA DE LEITURA

Realizado o diagnóstico inicial, que se compôs das atividades da Prova Brasil³ de 2011 e 2013 (foram escolhidas duas questões para cada descritor), partimos para a elaboração das aulas interventivas, levando em consideração os descritores apontados pelos alunos como os mais difíceis. Esses dados, que nos deram o norte para as intervenções estão dispostos na tabela abaixo.

³ Ambas as Matrizes de Referência da Prova Brasil (2009, 2011), como também os Simulados (2009, 2011) estão disponíveis no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>).

Tabela 2 – Diagnóstico inicial

RESULTADO DO DIAGNÓSTICO INICIAL			
DESCRIPTOR	QUESTÕES	TOTAL DE ALUNOS QUE ACERTARAM CADA QUESTÃO	TOTAL DE ALUNOS QUE ACERTARAM AMBAS AS QUESTÕES DE CADA DESCRITOR
D1 – Localizar informações explícitas e um texto	Questão 01	7 alunos	3 alunos
	Questão 02	5 alunos	
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Questão 03	2 alunos	Nenhum aluno
	Questão 04	2 alunos	
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	Questão 05	9 alunos	4 alunos
	Questão 06	4 alunos	
D6 – Identificar o tema de um texto	Questão 07	1 aluno	Nenhum aluno
	Questão 08	4 alunos	
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Questão 09	3 alunos	2 alunos
	Questão 10	3 alunos	

Tabela adaptada da Matriz de Referência da Prova Brasil

A tabela acima nos apresenta o total de acertos e consequentemente de erros dos alunos em cada descritor. Assim, podemos averiguar a real situação da competência leitora dos alunos pesquisados no que concerne aos descritores analisados e constatamos que há uma margem muito tênue entre o percentual de acertos e de erros. Esse resultado nos mostra que há um déficit de leitura dos alunos evidenciando uma necessidade se invista no ensino da leitura na escola.

De acordo com os dados evidenciados na tabela, é interessante ressaltar, primeiramente, que dentre os alunos participantes da pesquisa, apenas uma aluna que estamos chamando de aluna X não acertou nenhuma das questões em nenhum descritor. Analisando uma possível causa para esse desempenho pouco satisfatório da aluna X, podemos enfatizar que se trata de uma senhora de 58 anos. Ela tem maior idade entre todos os alunos da turma. Teve seu primeiro contato com a escola já na fase adulta. Foi alfabetizada aos 40 anos de idade, e se ausentou novamente da vida escolar por aproximadamente 10 anos, retomando agora em 2016 a sua vivência escolar.

Em relação aos demais alunos, constatamos que conseguiram, ainda que de forma pouco satisfatória nos descritores **D3** e **D14**, acertar uma ou outra questão de cada descritor.

Em relação ao Descritor (**D1**) – localizar informações explícitas em um texto, disponibilizamos aos alunos 2 questões que objetivavam analisar essa competência. Dos 10 alunos que fizeram as questões, 7 acertaram a primeira questão desse descritor, 5 acertaram a segunda e apenas 3 obtiveram sucesso em ambas as questões. Ou seja, apenas 30% conseguiram demonstrar, neste primeiro exercício de leitura, que conseguem localizar com facilidade informações explícitas nos textos.

Sobre o Descritor (**D3**) – inferir o sentido de uma palavra ou expressão, observamos que foi o descritor com o qual os alunos menos obtiveram sucesso. As questões 3 e 4 do diagnóstico inicial, exigiam exatamente essa competência por parte dos alunos. Contudo, percebemos que apenas 2 alunos acertaram a questão 3, e apenas outros 2 alunos acertaram a questão 4, de forma que nenhum dos 10 alunos obtiveram sucesso em acertar as duas questões desse descritor. O que nos leva a crer que essa capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto em conformidade com o contexto em que aparecem ainda não é uma prática, nem tampouco uma competência comum entre os estudantes pesquisados.

No que diz respeito ao Descritor (**D4**) – Inferir uma informação implícita em um texto, também disponibilizamos um total de 2 questões que focaram nessa competência, as questões 5 e 6. Surpreendentemente, 90% dos alunos acertaram a questão 5 e 40% acertaram a questão 6. Dos 10 alunos, 4 obtiveram sucesso e conseguiram acertar ambas as questões desse descritor.

Em relação ao Descritor (**D6**) – Identificar o tema de um texto, também utilizamos as questões 7 e 8, para verificar até que ponto os alunos já atendiam a essa competência. Constatamos que dos alunos pesquisados, apenas 1 conseguiu acertar a questão 7. Já em relação à questão 8, 4 alunos acertaram. Desses 10 alunos, nenhum conseguiu acertar integralmente as duas questões desse descritor. Comprovamos diante desse levantamento que essa competência de identificar eficazmente o tema principal de um texto também não é característica comum dos estudantes, uma vez que ainda confundem bastante o tema principal (argumento) de um texto com temas secundários (argumentos) presentes nesse mesmo texto.

Sobre o Descritor (**D14**) – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, competência necessária para responder as questões 9 e 10, observamos que apenas 3 alunos acertaram a questão 9 e outros 3 acertaram a questão 10. Como resultado, apenas 20% dos alunos obtiveram sucesso em acertar ambas as questões. Com isso, percebemos que a

capacidade de discriminar fatos de opiniões também não tem sido muito bem desenvolvida nas aulas de leitura dispensadas a esses estudantes.

Por essas breves considerações, podemos assegurar que a massiva maioria dos alunos, embora na condição de concluintes do Ensino Fundamental, ainda não é proficiente no que diz respeito a esses procedimentos básicos de leitura pressupostos pela Matriz da Prova Brasil e que são competências básicas para o exercício pleno da cidadania em nossa sociedade vigente. A maioria dos alunos ainda veem a leitura como mero ato de decodificação ou de identificação de informações explícitas nos textos, como bem pudemos comprovar em relação às respostas dadas às questões do descritor (D1), em que 70% obtiveram sucesso e 50% foram bem sucedidos ao responder a questão 2.

4.3 AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Analizados os dados do diagnóstico inicial, preparamos as aulas de intervenção. Dividimos nossas atividades em cinco encontros, conforme detalhamos abaixo. Salientamos que em cada encontro discutimos sobre um, ou no máximo dois, dos descritores sobre os quais propusemos nos debruçar, com vistas a melhor didatizar nossas ações pedagógicas.

No **primeiro encontro**, trabalhamos com os Descritores (D1) (localizar informação explícita em um texto) e (D3) (inferir informações implícitas em uma palavra ou expressão).

Na ocasião desse encontro, que ocorreu no dia 08 de junho de 2016, foram ministradas duas aulas seguidas, de 40 minutos cada, cujo plano de aula consta no apêndice 2 deste trabalho. Iniciamos a aula, perguntando sobre o que eles sabiam sobre implícitos e explícitos.

Nossa intenção com esse questionamento foi fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a ser trabalhada. Observamos que os alunos ficaram calados, entreolhavam-se com certa curiosidade, como se estivessem perguntando se o colega sabia. Como as respostas não vieram, passamos a explicar o significado de implícito e explícito com o auxílio da lousa. Escrevemos no quadro exemplos criados naquele momento utilizando-nos de elementos do cenário da sala, da chuva que estava caindo lá fora etc., na tentativa de contextualizar, aproximando os exemplos da realidade da turma.

Explicamos que explícitos são elementos, informações que podem ser percebidas com facilidade porque é algo que é exposto. Enquanto os implícitos perpassam o texto e apesar de não estarem presentes na superfície textual podem ser recuperados através de marcas deixadas na materialidade do texto.

Em seguida, convidamos a turma a fazer a leitura de um texto do compositor Seu Jorge, intitulado “Problema social” cuja letra transcrevemos abaixo:

PROBLEMA SOCIAL

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão e
Trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
Se eu pudesse eu não seria um problema social

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/456890/>

A opção por esse texto se justifica por ele tratar do tema cidadania que perpassa nosso trabalho. Assim, entregamos para cada aluno cópia do referido texto e pedimos que fizesse a leitura silenciosa. Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura oral pela professora pesquisadora que a cada parágrafo lido, seguia-se uma pausa para os comentários e os esclarecimentos necessários para a compreensão textual, como por exemplo, o que é FUNABEM⁴ e o que ela representou para a sociedade da década de 60 no nosso país. Nesse momento aproveitamos para explorar, reforçar os conceitos de implícito e explícito presentes no texto. Após essa etapa, propomos quatro questões para que os alunos respondessem escolhendo uma das alternativas apresentadas.

QUESTÃO 01: De acordo com o que está na letra da música, se o eu-lírico pudesse:

⁴ Fundação Nacional do Bem Estar do Menor-uma instituição social normativa e centralizadora das políticas públicas para a infância criada em 1964 e extinta em 1990.

- A () mataria a fome roubando as pessoas
- B () não seria um problema social
- C () teria menos apoio moral quando criança
- D () sempre venderia bala em trens

QUESTÃO 02: Conforme a leitura do texto, podemos inferir que:

- A () o garoto é uma criança conformada com sua condição social
- B () o menino teve todas as condições possíveis para estudar, mas nunca teve vontade de frequentar uma boa escola
- C () o menino teve uma boa estrutura familiar, apesar de ter levado uma vida de criminalidade
- D () o garoto sempre teve vontade de ter uma vida melhor, mas a sociedade não lhe deu as condições necessárias para isso

QUESTÃO 03: Dentro das possibilidades abaixo, qual delas representa um desejo explícito do garoto retratado pela música:

- A) () Ter um bom trabalho na feira livre
- B) () Estudar em um colégio legal e ser alguém na vida
- C) () Continuar morando na Funabem
- D) () Sempre ser conhecido como “o bom menino que vendia limão”

QUESTÃO 04: Conforme a leitura do texto podemos inferir que o menino se sente uma pessoa:

- A) () feliz
- B) () conformado
- C) () decepcionado
- D) () realizado

Essas questões focaram a localização de informações explícitas e implícitas no texto com o objetivo de ampliar essas duas competências básicas por parte dos estudantes. Tomamos o cuidado de intensificar as explicações voltadas para os conteúdos implícitos, uma

vez que os alunos demonstraram ter maior dificuldade na identificação destes. Fizemos a correção do exercício coletivamente. E os alunos saíram para o lanche.

Após esse intervalo do lanche, retomamos as atividades de leitura. Convidamos a turma para ler o segundo texto, uma notícia, veiculada na mídia local, sobre as chuvas ocorridas no dia 30 de maio de 2016, na cidade de João Pessoa. A opção por esse segundo texto justifica-se por ser uma notícia que foi amplamente divulgada e tratou dos muitos transtornos ocasionados por essa chuva. Assim, entendemos que os alunos teriam menos dificuldades em compreender esse texto visto que a temática está no seu arcabouço de conhecimentos prévios. Aliás, alguns deles sofreram muito com os alagamentos provocados chuva. Vejamos o texto:

30 de Maio de 2016

João Pessoa sofre com alagamentos após chuvas



A cidade de João Pessoa está sofrendo com alagamentos nesta segunda-feira (30). Vários pontos estão intransitáveis e o trânsito está muito congestionado e desvios tiveram que ser providenciados.

Bairros como o Centro, Varadouro, Miramar, Colinas do Sul, Mangabeira entre outros possuem queixas de alagamentos e a Defesa Civil está trabalhando nos pontos de barreiras para evitar desabamentos e monitorando áreas de risco.

A Polícia Rodoviária Federal alertou os motoristas que pegam a BR 230 e 101 para terem cuidado com a pista molhada. A SEMOB também faz alerta para vários pontos, em especial no final da Avenida Beira Rio que está muito alagado no sentido Centro -Praia, próximo a rotatória do Altiplano.

Ainda não há precisão sobre o volume de chuvas, mas a cidade toda está sofrendo com muito acúmulo de água nas ruas. Amanhã, a AESA já informou que a cidade terá mais chuvas e tempo nublado.

Na zona sul, os moradores da periferia são os que mais sofrem, já que as águas levam lamas para as casas, veículos ficam atolados e as casas também sofrem com alagamentos. Um internauta nos enviou pelas redes sociais algumas fotos, uma delas sua residência ficou debaixo de água.

Fonte: <http://www.pbagora.com.br/conteudo.php?id=20160530113916&cat=paraiba&keys=joao-pessoa-sofre-alagamentos-apos-chuvas>. Acesso em: 06 jun. 2016.

O processo de leitura do texto deu-se da mesma forma que fizemos com o primeiro texto. Propomos uma leitura silenciosa, seguida de leitura oral da professora pesquisadora com pausa para comentários pertinentes à compreensão textual. Vale salientar que, nesses momentos, os alunos acompanham a leitura oral e interagem acrescentando comentários seus sobre o tema em estudo e seus pontos de vista sobre o texto. Após a leitura propomos quatro questões para serem respondidas pela turma através da escolha da alternativa correta:

QUESTÃO 05. Pela leitura da notícia, evidenciamos que, na Zona Sul de João Pessoa, quem mais sofrem em um período chuvoso são:

- A) () Os usuários do transporte público.
- B) () Os motoristas que utilizam as BRs 230 e 101.
- C) () Os moradores da periferia. Zona sul
- D) () Os trabalhadores da Defesa Civil.

QUESTÃO 06. De acordo com a notícia, por conta dos alagamentos ocorridos no dia 30 de maio em João Pessoa:

- A) () o trânsito ficou congestionado e desvios tiveram de ser providenciados.
- B) () ninguém conseguiu entrar nem sair dos bairros Centro, Varadouro, Miramar, Colinas do Sul e Mangabeira.
- C) () a SEMOB acabou tendo menos trabalho, já que não conseguiu se deslocar para os locais de risco.
- D) () a AESA constatou um acúmulo de 90 milímetros no volume de chuvas desse dia.

QUESTÃO 07. De acordo com o texto, podemos inferir que:

- A) () A cidade de João Pessoa não está preparada para receber altos volumes de chuva.
- B) () O trânsito na cidade não sofre alteração em dias chuvosos.
- C) () Todos os bairros sofrem igualmente com os alagamentos.
- D) () A SEMOB é o órgão responsável por prever a quantidade de chuvas que cairá em uma determinada região da cidade.

QUESTÃO 08. Qual das afirmações abaixo não pode ser feita, levando em consideração o que se lê na notícia acima?

- A) () A notícia relata fatos ocorridos no último dia 06 de junho de 2016.
- B) () A Defesa Civil é o órgão responsável por organizar o trânsito na cidade em dias chuvosos.
- C) () João Pessoa precisa de melhorias em sua infraestrutura para escoar as águas das chuvas.
- D) () Somente os bairros da Zona Sul sofrem com os altos índices de alagamento.

As questões 5 e 6 remetem o leitor para a busca de informações explícitas no texto e as questões 7 e 8 remetem o leitor para a inferência de informações implícitas. Vale ressaltar que para a questão 8, duas respostas poderiam ser marcadas (alternativas a e d). Como o enunciado não foi claro, nós fizemos essa ressalva no momento da correção coletiva.

Nesse primeiro encontro, trabalhamos os descritores **(D1)** e **(D3)** em ambos os textos, assim como as questões utilizadas nessas aulas. Com os textos dessa intervenção, trabalhamos na perspectiva do letramento ativando e recuperando conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, as temáticas trazidas pelos textos favoreceu a discussão acerca da cidadania.

É importante salientar que, durante essas duas primeiras aulas de intervenção, fizemos um momento de roda de conversa com os alunos e, nessas conversas, algumas questões nos chamaram atenção, dentre elas destacamos duas. Na oportunidade, uma aluna na faixa etária de 58 anos que chamamos de aluna X disse que frequentava a escola, mas que nessa idade não aprendia mais nada. Outra aluna, de 47 anos, disse que leitura é muito difícil e outro aluno salientou ter dificuldades de compreensão e justificou sua dificuldade afirmando não gostar de ler. Esse fator pode estar relacionado com uma baixa estima oriunda de um aspecto negativo da EJA que, em seus primeiros momentos de surgimento, não recebia boa avaliação por parte da sociedade.

A segunda questão se refere à receptividade dos alunos. Em geral, eles foram bastante receptivos durante a pesquisa, apenas um disse que só participaria se “ganhasse” nota. Houve um pouco de dificuldade em relação às conversas paralelas dos alunos com faixa etária inferior a 20 anos. Enquanto a maioria dos alunos ouvia as explicações atentamente, um grupo alunos adolescentes (em torno de cinco) conversava como se nada estivesse acontecendo. Ao que percebemos, o comportamento inadequado dos referidos adolescentes (típico de estudantes com essa idade) incomodava os alunos de mais idade. Esse fato revela que, apesar da heterogeneidade etária ser importante para as interações, apresentam um lado reverso, porque muitas vezes o comportamento mais peculiar dos jovens e adolescentes vai de encontro ao comportamento daqueles de maior idade.

Passemos ao **segundo encontro**, que ocorreu no dia 15 de junho de 2016, esse oportunizou trabalhar com o Descritor **(D4)** relativo à capacidade de inferir uma informação implícita em um texto. Nesse encontro também ministramos duas aulas seguidas, cada uma de 40 minutos. Iniciamos a aula, recuperando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de inferência, através de perguntas sobre o que é inferência. Diferentemente do silêncio que houve no início do primeiro encontro, agora os alunos interagiram e

demonstraram saber de que se trata a inferência. Então, aproveitando o que eles já sabiam, avançamos para a explicação de que a inferência pode ocorrer em relação ao sentido implícito de uma palavra ou expressão e também em relação a uma informação implícita em um texto. Após essa explicação, convidamos os alunos para a leitura do texto “Luz do Sol”, de Caetano Veloso: Vejamos o texto:

Luz do Sol

Luz do sol,
que a folha traga e traduz,
Em verde novo, em folha, em graça, em vida, em força, em luz
Céu azul, que vem até onde os pés
Tocam a terra e a terra inspira e *exala* os seus azuis
Reza, reza o rio, córrego pro rio, o rio pro mar
Reza a correnteza, roça, beira, doura a areia
Marcha o homem sobre o chão, leva no coração uma ferida acesa
Dono do sim e do não diante da visão da *infinita* beleza
Finda por ferir com a mão essa delicadeza
A coisa mais querida, a glória da vida

Luz do sol,
que a folha traga e traduz,
Em verde novo, em folha, em graça, em vida, em força, em luz.

Caetano Veloso

A opção por esse texto se justifica por abrir margem para uma discussão voltada à reforma agrária, o cuidado com a natureza, a relação da forma de organização da sociedade atual com a devastação da natureza e a poluição dos rios. Assim, o texto oportunizou uma reflexão no sentido de sensibilizar os alunos para as questões socioambientais que estão imbricadas na própria noção de cidadania.

Inicialmente fizemos a leitura silenciosa e após esse momento procedeu-se uma leitura oral com a professora pesquisadora seguida de alguns alunos que concordaram fazer uma leitura partilhada. Em seguida solicitamos que os alunos respondessem as questões elaboradas a partir do texto, transcritas abaixo.

QUESTÃO 1. De acordo com o texto a palavra *exala* (que aparece na linha 5), e a palavra *infinita* (que aparece na linha 9), significam respectivamente:

A) (☐) Perfume e pressa

B) (☐) Sofrimento e paixão

- C) (☐) Graça e inspira
- D) (☐) Emite e ilimitada

QUESTÃO 2. A expressão sublinhada leva no coração uma ferida acesa (na linha 8) significa que:

- A) (☐) o homem que marcha nunca amou
- B) (☐) foi abandonado pela mulher amada, mas não sofreu por isso
- C) (☐) está sofrendo muito no momento
- D) (☐) reza muito, mas não é atendido em suas preces

QUESTÃO 3. Segundo o significado que aparece no texto, a expressão a glória da vida (na linha 11), pode ser substituída por:

- A) (☐) Felicidade que alcança
- B) (☐) Falta de sorte
- C) (☐) Novo em folha
- D) (☐) Luz e sol

QUESTÃO 4. A palavra **roça** (que aparece na linha 7) significa:

- A) (☐) plantação
- B) (☐) tocar levemente
- C) (☐) despertar paixão
- D) (☐) andar devagar

Essas questões foram elaboradas com o intuito de desenvolver a capacidade de inferência acerca de uma informação em um texto. As questões 1 e 2 estão voltadas para inerir informações em palavras e as questões 3 e 4 para inferir informações em expressões. Após os alunos responderem as questões, fizemos a correção comentando cada alternativa.

Vamos ao **terceiro encontro**, ocorrido no dia 22 de junho de 2016. Neste, trabalhamos com o Descritor 6 (**D6**) que trata da identificação do tema de um texto. No referido encontro, também nos utilizamos de duas aulas cada uma de 40 minutos.

Como nos encontros anteriores, iniciamos a aula acionando o conhecimento prévio dos alunos através de perguntas. Agora interessávamos por saber qual a compreensão deles sobre ideias principais e secundárias. Ou seja, os argumentos que compõem um texto. Como instrumento mediador dessas duas aulas, utilizamos o texto “O Poder do Cidadão”, de Herbert

de Souza (Betinho). Propomos inicialmente a leitura silenciosa seguida de uma leitura coletiva. Vamos ao texto:

Não é por acaso que a palavra cidadania está sendo cada vez mais falada e praticada na sociedade brasileira. Uma boa onda democrática que vem rolando mundo afora chegou ao Brasil há algum tempo e tem nos ajudado a descobrir como dar conta do que acontece na vida pública.

Cidadania é a consciência de direitos democráticos, é a prática de quem está ajudando a construir os valores e as práticas democráticas. No Brasil, cidadania é fundamentalmente a luta contra a exclusão social e a miséria e mobilização concreta pela mudança do cotidiano e das estruturas que beneficiam uns e ignoram milhões de outros. E querer mudar a realidade a partir da ação com os outros, da elaboração de propostas, da crítica, da solidariedade e da indignação com o que ocorre entre nós.

Um cidadão não pode dormir com um sol deste: milhares de crianças trabalhando em condições de escravidão, trabalhadores sobrevivendo com suas famílias num quadro de miséria e de fome, a exploração da mulher, a discriminação do negro, uma elite rica esbanjando indiferença num mundo de festas e desperdícios escandalosos, de banqueiros metendo a mão no dinheiro do depositante, a polícia batendo em preto e pobre.

A fome é a realidade, o efeito e o sintoma da ausência de cidadania. O ponto de partida e de chegada das ações cidadãs. A negação radical da miséria é um postulado de mudança radical de todas as relações e processos que geram a miséria. É passar a limpo a história, a sociedade, o Estado e a economia. Não estamos falando de coisas abstratas, de boas intenções ou desejos humanitários de alguns.

Cidadania é, portanto, a condição da democracia. O poder democrático é aquele que tem gestão, controle, mas não tem domínio nem subordinação, não tem superioridade nem inferioridade. Uma sociedade democrática é uma relação entre cidadãos e cidadãs. É aquela que se constrói da sociedade para o Estado, de baixo para cima, que estimula e se fundamenta na autonomia, independência, diversidade de pontos de vista e, sobretudo na ética – conjunto de valores ligados à defesa da vida, e ao modo como as pessoas se relacionam, respeitando as diferenças, mas defendendo a igualdade de acesso aos bens coletivos.

O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação.

Disponível em: <http://www.cafecomsociologia.com/2010/06/poder-do-cidadao-texto-de-herbet-de.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Após a leitura, foi realizado um debate, pois o texto provocou interesse nos alunos que se sentiram a vontade para interagir nas discussões. Nesse momento, aproveitamos para chamar a atenção para a temática do texto e já direcionar para que eles percebessem que há uma hierarquia na organização das ideias (argumentos) do texto. A aula fluiu muito bem com a intensa participação dos alunos. Após essa discussão, solicitamos a eles que respondessem a questão proposta a partir do texto estudado. Feito isso, passamos para a correção da referida questão comentando todas as alternativas até chegar à alternativa correta, sem perder o foco de que deveriam perceber qual alternativa seria mais adequada para resumir a ideia do texto. Percebemos que houve entendimento da questão, pois as respostas da maioria foram corretas. Segue a questão com as respectivas alternativas.

QUESTÃO 1: Das frases abaixo, assinale a que resume a ideia principal do texto:

- (A) () a cidadania no Brasil está sendo usada para proteger os mais pobres e por isso no Brasil não há mais exclusão social.
- (B) () a cidadania é capaz de despertar a consciência dos direitos democráticos e ajudar a construir os valores e as práticas democráticas na luta contra a exclusão social e a miséria, dentre outras possibilidades.
- (C) () a cidadania chega a toda sociedade brasileira por meio dos programas sociais, escolas para todos e isso ocorre porque todos têm consciência cidadã e conhecem seus direitos.
- (D) () No Brasil, o principal problema são as crianças que trabalham e o trabalho infantil significa ausência de cidadania.

Vale ressaltar que diferentemente do que fizemos em relação aos outros textos, neste elaboramos apenas uma questão dada à característica do descritor, que trata da ideia principal de um texto.

No **quarto encontro**, realizado no dia 06 de julho de 2016, finalizamos as intervenções com o estudo do Descritor 14 (**D14**) que trata de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Para esse estudo, que foi realizado em duas horas de 40 minutos cada, nos utilizamos de dois textos.

Ao iniciarmos a aula, procuramos saber, através de perguntas se os alunos percebiam a diferença entre um fato e uma opinião. Os poucos que afirmaram saber não conseguiram

exemplificar. Então, passamos a fazer os esclarecimentos. Utilizamos de exemplos que denotavam ponto de vista (opinião). Para isso, recorremos ao uso de modalizadores, tais como *infelizmente*, entre outros.

Para essas duas aulas, escolhemos dois textos. O primeiro trata-se de uma notícia cuja manchete é “VIOLÊNCIA SEM FIM: BANDIDOS EXPLODEM AGÊNCIA BANCÁRIA E TOCAM O TERROR EM (MAIS UMA) CIDADE DO BREJO”. Esta matéria foi veiculada em um blog de mídia local. Passamos ao texto.

VIOLÊNCIA SEM FIM: BANDIDOS EXPLODEM AGÊNCIA BANCÁRIA E TOCAM O TERROR EM (MAIS UMA) CIDADE DO BREJO

O São João passou, mas a Paraíba continua em ritmo junino, pelo menos com as explosões a bancos. Na madrugada desta sexta (dia 1), mais uma agência bancária do Bradesco foi explodida pelos bandidos, na cidade de Pilões (120 quilômetros de João Pessoa). Os assaltantes ainda tocaram o terror, disparando para o alto em diversos pontos da cidade.

Disponível em: <http://www.heldermoura.com.br/page/2/>. Acesso em: 03 jul. 2016

A leitura desse texto foi feita de forma compartilhada e em seguida foi realizada uma discussão acerca da violência na Paraíba. Os alunos interagiram bastante por se tratar de um tema recorrente no cotidiano social brasileiro e no nosso estado onde as explosões de bancos ocorrem quase diariamente. Após o debate propomos uma questão com o objetivo de evidenciar a diferença entre um fato e uma opinião:

QUESTÃO 1: A expressão que revela uma opinião sobre o fato “BANDIDOS EXPLODEM AGÊNCIA BANCÁRIA E TOCAM O TERROR EM CIDADE DO BREJO” (Título) é:

- A) () Pilões fica a 120 quilômetros de João Pessoa
- B) () violência sem fim
- C) () O São João passou
- D) () Bradesco foi explodida pelos bandidos

Nessa questão, observamos que os alunos não tiveram maiores dificuldades para entender o que se constituía em fato e o que era opinião. Fomos trabalhando as alternativas separadamente e comentando cada uma sempre perguntando se naquela alternativa havia uma opinião. Consideramos que nesse descritor o entendimento foi bem satisfatório. Porém para reforçar a compreensão, aplicamos outro texto, o qual trata das desigualdades sociais. Para

abordar esse texto, seguimos a mesma metodologia aplicada aos textos anteriores, perguntas motivadoras, leitura coletiva e compartilhada. Vamos ao texto.

TEXTO II

Um dos problemas característicos dos países em desenvolvimento é a desigualdade social, no Brasil não é diferente. Isso ocorre entre as Regiões, Estados, Cidades e Bairros, refletindo em aspectos como a qualidade de vida, educação, segurança, entre outros. Uma pequena parcela da população brasileira é muito rica, enquanto a maioria é pobre; o que é um reflexo da grande desigualdade na distribuição de renda. Políticas públicas devem ser desenvolvidas para proporcionar uma distribuição de renda mais igualitária, diminuindo a disparidade entre a população. Investimentos em serviços públicos se fazem necessários (educação, saúde, moradia, segurança, etc.) de forma que eleve a qualidade de vida e, principalmente, dignidade para os cidadãos brasileiros.

Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/problemas-sociais-nas-cidades-brasil.htm>.

Acesso em: 04 jul. 2016.

QUESTÃO 2: A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- A) () Uma pequena parcela da população brasileira é muito rica.
- B) () O Brasil apresenta desigualdade social.
- C) () A desigualdade social ocorre entre as Regiões, Estados, Cidades e Bairros.
- D) () Políticas públicas devem ser desenvolvidas para proporcionar uma distribuição de renda mais igualitária.

No momento do debate acerca dessa questão, chamamos a atenção dos alunos para o uso do verbo *dever* como modalizador da opinião constante na alternativa D. Neste encontro, as aulas terminaram mais cedo por conta de uma palestra que houve na escola, mesmo assim conseguimos concretizar as aulas, trabalhando com os estudantes a diferença entre um fato e uma opinião.

Após esse conjunto de atividades, observamos que leitura ainda é um grande desafio para os alunos participantes da pesquisa. Porém, a cada descritor trabalhado, podemos observar o progresso dos alunos no sentido de melhorar a compreensão leitora.

Depois de realizadas todas essas atividades de intervenção, foi elaborado um conjunto de exercícios (diagnóstico final) focando as competências básicas estudadas ao longo dos quatro encontros. Assim, voltamos à escola para aplicar os referidos exercícios em um momento que denominamos de quinto encontro.

No **quinto encontro** (diagnóstico final) para a aplicação desse diagnóstico final, fizemos uso de mais duas aulas de 40 minutos. Com isso, asseguramos um tempo suficiente para que os alunos pudessem ler e responder calmamente o questionário que elaboramos para esse encontro. Uma vez respondidas as questões propostas, agradecemos aos alunos pela atenção e predisposição para participarem das aulas e, finalmente, demos por encerradas nossas atividades interventivas. Vejamos então o que esse diagnóstico final nos apontou.

5 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DO DIAGNÓSTICO FINAL

Depois de realizadas todas as atividades de intervenção, aplicamos o diagnóstico final a fim de perceber se tais atividades realmente atingiram os objetivos propostos na presente pesquisa, em relação à desenvoltura e ampliação das competências leitoras dos alunos pesquisados.

Vale ressaltar que para a realização desse diagnóstico final, os textos foram selecionados por nós, (pesquisadora e orientadora). Tivemos o cuidado de seguir as características de cada descritor utilizado nas intervenções para que nossa pesquisa fosse a mais fiel possível. Para tratarmos do Descritor 1 (**D1**), optamos pelo texto Cidadão. Tal opção se deu em face do texto tratar da temática da cidadania, a qual foi explorada no decorrer da pesquisa. Além de tratar das dificuldades de um cidadão nordestino, fato que acreditamos aproximar os alunos do texto. Vejamos o texto.

Zé Geraldo

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio

Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar

Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

QUESTÃO 1: Segundo o texto, diante de todas as dificuldades:

- A) () O trabalhador da construção civil não consegue dinheiro suficiente para sustentar a família.
- B) () O trabalhador da construção civil era castigado pela seca no norte, mas o pouco que ele plantava tinha direito a comer
- C) () O trabalhador da construção civil não deixar faltar para sua família
- D) () O trabalhador da construção civil bebia muito sempre que ficava triste

QUESTÃO 2: Conforme o texto, é correto afirmar em relação ao trabalhador da construção civil:

- A) () Não se deixe amedrontar
- B) () Pode entrar em todos os lugares que ajudou a construir
- C) () Não pode entrar na maioria das casas
- D) () Valeu a pena trabalhar na construção da igreja, porque o padre o deixa entrar

Passamos agora ao segundo texto escolhido para verificar os avanços no Descritor 3 (D3). A escolha por esse texto se justificar por se tratar de uma temática muito atual em todos os tempos e, sobretudo, no momento em que a pesquisa estava sendo desenvolvida. Esse texto também perpassa o tema da cidadania que está imbricado em nosso trabalho. Vamos ao texto:

Rap do Mensalão

Gabriel O Pensador

A política no país é pura decepção, um escândalo abafa o outro e ninguém vai pra prisão e a onda do momento é o maldito mensalão. Estou vivendo estressado, quase louco alucinado, pego duro no batente e todo mês eu sou roubado. A poluição detona minha cabeça, e antes que eu me esqueça, viva a vida e não pereça.

O mundo hoje em dia tá todo na contra mão, só se fala em guerra, fome e nesta tal Corrupção, êpa onde está o ladrão? Deve está em sua ferrari, passeando de avião ou tomando seu wísque repousando na mansão e quem sempre leva pau é o coitado pobretão.

A vida é muito boa eu luto pra não morrer, sou honesto e pego duro no pesado, faço tudo pra viver.

O deputado corrupto só pensa em meter a mão, chega pro honesto diz, eu já li o seu projeto e cheguei à conclusão, o seu plano é muito bom, vai ajudar a nação, mas para ele virar lei, tem que ter o mensalão, estou deitado aguardando me dê uma posição, ele vai ser aprovado se

tiver o mensalão. Se o povo tá sofrendo, eu não sou remédio não, deixa de conversa mole eu quero o meu na minha mão.

Eu só quero o mensalão, eu só quero o mensalão, deixa de conversa mole e molha logo a minha mão, minha mala está cheia dentro do meu avião, estou saindo de férias vou passear no Japão, deixa de conversa mole e joga a grana em minha mão.

Político só quer te ver quando vai ter eleição, fica só te abraçando e te chamando de irmão, mas quando chega ao poder vira as costas pro povão.

O país tá balançando tá no fio da navalha, o povão é gente boa, corre briga e batalha, o político é demagogo, traidor é um canalha, vive esmagando o pobre que só luta e trabalha.

Criança esperança, futuro desta nação, siga em frente, aprenda o que é bom e tenha muita confiança, não fique se perguntando o que é esse mensalão, isso é coisa de bandido, homem mau sem coração que anda com a mala cheia dessa tal corrupção. Alguns levaram trinta, outros bem mais de um milhão, estão preparando a pizza e sorrindo do povão.

Eu só quero o mensalão, eu só quero o mensalão, deixa de conversa mole e molha logo a minha mão, minha mala está cheia dentro do meu avião, estou saindo de férias vou passear no Japão, deixa de conversa mole e joga a grana em minha mão.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/311657/>. Acesso em 8 jul. 2016.

QUESTÃO 1: A palavra *detona* que aparece na primeira linha do segundo parágrafo linha significa:

- A) () Mandar bem, fazer bonito
- B) () Endurece, abafa
- C) () Explode, destrói
- D) () Esfria, joga

QUESTÃO 2: A expressão *pego duro no batente* que na terceira linha do primeiro parágrafo significa:

- A) () Trabalha arduamente
- B) () Luta pra não morrer
- C) () Vive estressado
- D) () Faz tudo pra viver

Para o diagnóstico relacionado ao Descritor 4 (**D4**), optamos por o texto seguinte. Tal opção se justificar por se tratar de um texto que traz em sua temática a ideia da exclusão social. Tema que de certa forma foi trabalhado na ideia da busca pela cidadania.

BRUXAS NÃO EXISTEM

Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa". Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão. Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!". Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina. - Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último. E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria. Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente. - Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim. Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu. Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2016.

QUESTÃO 1: O conto cria uma expectativa no leitor pela situação criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado por que:

- A) () A mulher não se importou com a travessura dos garotos
- B) () O garoto continuou acreditando em bruxas
- C) () A mulher que morava no final da rua era sensível e prestativa
- D) () Os garotos jogaram o animal dentro da casa da mulher por acreditar que seria dela.

QUESTÃO 2: O autor pretende passar a mensagem que:

- A) () Devemos sempre ter medo de pessoas muito feias
- B) () Crianças não devem brincar juntas, porque sempre fazem travessuras.
- C) () O garoto deixou de acreditar em bruxas, porque a velha senhora mudou a aparência e ficou muito bonita.
- D) () Não devemos julgar as pessoas pela aparência

A averiguação do Descritor 6 (D6) foi realizada a partir de duas charges. A primeira trata de uma questão relacionada à educação e consequentemente a cidadania.

E a segunda das dificuldades financeiras enfrentadas por muitos trabalhadores brasileiros que têm dificuldades em pagar suas contas básicas. Tal fato pode ser relacionado às desigualdades sociais presentes no Brasil. Vejamos as charges.



Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=charges+sobre+educação>. Acesso em: 15 jul. 2016.

QUESTÃO 1: O que resume a ideia principal do texto é:

- (A) () As crianças estavam bagunçando na aula e por isso a professora estava tremendo
- (B) () A professora estava explicando sobre os substantivos no quadro de giz
- (C) () O choque da professora ao ver o contracheque
- (D) () A professora está preocupada porque os alunos não estão prestando atenção na aula



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=charges+de+regis+soares>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

QUESTÃO 2: A ideia CENTRAL do texto é:

- A) () O medidor que sempre provoca aumento nas contas de energia.
- B) () O valor da conta de energia que está alto
- C) () Os gatos de energia na cidade de João Pessoa
- D) () O medo do consumidor de sofrer um choque elétrico

Para verificar os avanços no Descritor 14 **(D14)**, nos utilizamos do texto “O último pau de arara”. Assim como nos demais textos utilizados para o diagnóstico final, esse seguiu a temática da cidadania. O texto aborda as dificuldades dos nordestinos em decorrência da seca, mas ao mesmo tempo em que faz isso, mostra a fé e a coragem deste povo.

LUIZ GONZAGA

A vida aqui só é ruim
Quando não chove no chão
Mas se chover dá de tudo

Fatura tem de montão
Tomara que chova logo
Tomara meu deus tomara

Só deixo o meu cariri
No último pau-de-arara
Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara

Enquanto a minha vaquinha
Tiver o couro e o osso
E puder com o chocalho
Pendurado no pescoço

Eu vou ficando por aqui
Que Deus do céu me ajude
Quem sai da terra natal
Em outros cantos não para

Só deixo o meu cariri
No último pau-de-arara
Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara

A vida aqui só é ruim
Quando não chove no chão
Mas se chover dá de tudo

Fartura tem de porção
Tomara que chova logo
Tomara meu Deus tomara

Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara
Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara

Enquanto a minha vaquinha
Tiver o couro e o osso
E puder com o chocalho
0Pendurado no pescoço'-6

Eu vou ficando por aqui
Que Deus do céu me ajude
Quem sai da terra natal
Em outros cantos não para

Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara
Só deixo meu cariri
No último pau-de-arara

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/ultimo-pau-de-arara.html>. Acesso em: 18 jul. 2016

Questão 1: A opinião do autor em relação ao fato comentado está em:

- A) () Quando chove há fartura
- B) () A vida aqui só é ruim quando não chove no chão
- C) () Só deixo meu cariri no último pau de arara.
- C) () Que Deus do céu me ajude

Com base nos resultados obtidos, elaboramos a tabela 3 abaixo que mostra a comparação entre o diagnóstico inicial e o final. Assim como foi feito no diagnóstico inicial, o diagnóstico final foi composto por duas questões para cada descritor. Vejamos a tabela com os resultados.

Tabela 3 – Diagnóstico final

RESULTADO DO DIAGNÓSTICO FINAL			
DESCRIPTORES	QUESTÕES	TOTAL DE ALUNOS QUE ACERTARAM CADA QUESTÃO	TOTAL DE ALUNOS QUE ACERTARAM AMBAS AS QUESTÕES DE CADA DESCRITOR
D1 – Localizar informações explícitas em um texto	Questão 01	9 alunos	7 alunos
	Questão 02	8 alunos	
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Questão 03	7 alunos	1 aluno
	Questão 04	3 alunos	
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	Questão 05	3 alunos	3 alunos
	Questão 06	10 alunos	
D6 – Identificar o tema de um texto	Questão 07	10 alunos	8 alunos
	Questão 08	8 alunos	
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Questão 09	1 aluno	Nenhum aluno
	Questão 10	1 aluno	

Tabela adaptada da Prova Brasil para a nossa pesquisa.

Ainda que não atendendo aos nossos anseios integralmente, percebermos o efeito positivo em relação a todos os descritores. As intervenções promoveram avanços na capacidade de leitura dos educandos.

Emblematicamente, a aluna X que no diagnóstico inicial não conseguiu responder corretamente a nenhuma das questões, no diagnóstico final obteve um total de 6 acertos, ou seja, acertou 60% das questões desse último diagnóstico.

Em relação aos demais alunos, percebemos que forma nos Descritores **(D1)** – Localizar informações explícitas em um texto e **(D6)** – Identificar o tema de um texto que eles mais conseguiram avançar.

A respeito do Descritor **(D1)**, percebermos que 70% dos alunos conseguiram acertar ambas as questões nessa competência, resultado que consideramos satisfatório, pois estes alunos só acertaram 30% em ambas as questões no primeiro diagnóstico.

É visível a maior facilidade com que os alunos identificaram informações que estavam explícitas na superfície textual. Em relação a isso, podemos afirmar que dois elementos concorrem para esse sucesso: a facilidade de encontrar a informação de forma mais óbvia e objetiva e a formação que os alunos já tiveram anteriormente, em que as atividades de interpretação textual consistiam basicamente em encontrar essas informações explícitas.

Quanto ao Descritor **(D3)** – inferir o sentido de uma palavra ou expressão, também houve avanço. No diagnóstico inicial, apenas 2 alunos acertaram uma ou outra questão desse descritor e nenhum acertou as duas questões. No diagnóstico final, ainda que apenas 1 aluno tenha conseguido acertar ambas as questões, 7 desses alunos acertaram a questão 3 e outros 3 alunos acertaram a questão 4.

No tocante ao Descritor **(D4)** – inferir uma informação implícita em um texto, observamos que os resultados variaram entre as questões, mas que se mantiveram praticamente estáveis em relação à quantidade de alunos que conseguiram acertar as duas questões. No diagnóstico inicial, 40% dos alunos acertaram as duas questões e no diagnóstico final, 30%.

A respeito do Descritor **(D6)** – identificar o tema de um texto, apenas 1 aluno acertou a questão 7 no diagnóstico inicial. Cem por cento acertaram essa questão no diagnóstico final. No diagnóstico inicial, nenhum conseguiu acertar as duas questões, contudo, no diagnóstico final, 80% obtiveram sucesso em identificar o tema dos textos que basearam as questões 7 e 8. Em relação a esse descritor, houve um sensível avanço na aquisição da competência leitora dos alunos.

No que se refere ao Descritor **(D14)** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, observamos que, apesar das aulas interventivas, os alunos permaneceram com dificuldades em adquirirem essa competência leitora, chegando, inclusive, a errarem mais questões no diagnóstico final do que no diagnóstico inicial.

Percebemos ao longo das intervenções, em especial nas aulas que trataram da distinção entre fato e opinião, que os alunos consideram opiniões como fatos e vice-versa, entretanto logo perceberem a diferença entre esses dois aspectos. Ressaltamos que a

difficuldade foi mais acentuada em textos escritos, pois em debates realizados durante as interações, eles não demonstraram tal dificuldade em distinguir uma opinião de um fato.

Com base nesses dados e observando a postura dos alunos ao longo das aulas de intervenção, reiteramos que, ainda que não tenhamos conseguido capacitá-los de forma mais intensa em relação às competências previstas, pudemos constatar melhorias significativas dos alunos em relação às competências leitoras analisadas e trabalhadas nesses cinco descritores da Prova Brasil.

Vamos passar as considerações que tratam das principais conclusões do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, descrevemos e quantificamos atividades de leitura que têm como foco possibilitar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do ciclo IV da EJA em uma escola municipal da cidade de João Pessoa. No primeiro capítulo, mostramos que essa modalidade de ensino vem sendo fragmentada em programas que se sucedem, aparentemente, mudavam de nome de acordo com o governo que assumia ao longo da história do Brasil. Hoje, estamos diante de um quadro consolidado no tocante a um projeto de ensino respaldado em lei e efetivamente em funcionamento em todo território nacional. Assim, estamos respaldados para aferir se o que é proposto nos documentos oficiais para a EJA realmente ocorre e verificamos que há um acentuado distanciamento nesse sentido. Estes documentos estabelecem funções para essa modalidade de ensino, as quais devem estar de acordo com a ideia de que tal modalidade de ensino precisa favorecer a formação cidadã e cultural dos alunos.

Para uma melhor compreensão de que essa função realmente está ou não consolidada, sentimos a necessidade de falar um pouco sobre as características socioculturais desses sujeitos por meio de um questionário e assim, conhecermos suas características em seus contextos cotidianos. Esse questionário evidenciou que se trata de um público que apresenta um perfil peculiar, principalmente por tratar-se de alunos caracteristicamente com idade diversificada, predominantemente variando entre adolescente, adultos e idosos. Apesar de essa diferença de idade, às vezes dificultar o bom andamento das aulas em razão do comportamento de alguns, ela é muito rica na troca de experiências. Os alunos com maior idade trazem diferentes experiências acumuladas o que resulta em um público com uma visão

de mundo ampla e culturalmente heterogênea características que a escola precisa valorizar para que estes alunos possam fazer frente aos desafios que enfrentam para estudar.

Podemos observar com nossa pesquisa que a heterogeneidade, característica do público EJA, favorece o ensino pela via do letramento, essa opção se mostrou bastante eficaz, porque os alunos se sentem motivados quando suas vivências são valorizadas.

Assim, procuramos ativar os conhecimentos prévios, por meio de perguntas relacionadas a cada texto trabalhado. A valorização dos conhecimentos prévios é defendida por Mollica & Leal (2009), para essas autoras, os jovens e adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos que devem ser valorizados no contexto em que estão inseridos. Foi justamente o que ocorreu nesta pesquisa, a nossa opção pelo letramento, o qual tem a característica de fazer essa ponte entre tais conhecimentos e os sistematizados pela escola, foi muito importante para desenvolver a compreensão dos alunos pesquisados. Por isso, podemos dizer que o ensino da compreensão leitora na EJA conta com um grande aliado, o letramento.

Durante as intervenções, vimos que a maior dificuldade dos alunos se encontrava nos Descritores **(D3)**, **(D4)** e **(D6)**, os quais tratam de informações que não estão postas na superfície dos textos. Salientamos que nossa intervenção durante a pesquisa foi importante no sentido de despertar os alunos para se colocarem como cidadãos contribuindo para usufruir da própria cidadania e colaborar para que outros sujeitos que compõem a sociedade também usufruam. Afirmamos que as intervenções por meio do letramento foram fio condutor para que os alunos pesquisados atentassem para uma nova consciência em relação aos seus deveres e conseqüentemente de seus deveres.

Como já foi referido ao longo do trabalho, nossa pesquisa foi viabilizada por um questionário que procurou saber sobre o cotidiano dos alunos pesquisado e suas experiências com a leitura. Além de outros dois que focaram diretamente na competência leitora. Para tal, utilizamo-nos dos descritores constantes no primeiro tópico da Matriz de Referência da Prova Brasil, denominado procedimento de leitura. Tais descritores são utilizados para verificar fragilidades nos anos finais do ensino fundamental e detectadas essas fragilidade, elas são atacadas no sentido de fortalecer a leitura. Salientamos que esse mesmo tratamento não é dispensado a EJA. Compreendemos que essa ausência pode desfavorecer os alunos por não terem suas fragilidades leitoras verificadas e conseqüentemente fortalecidas. Essas fragilidades forma verificadas na nossa pesquisa. Para tentar resolvê-las foram realizadas atividades interventivas no sentido de corrigi-las. Podemos afirmar que tais intervenções foram bem sucedidas. Diante de tal constatação, defendemos que a EJA também deve ter um

instrumento de avaliação externa assim como há em outras modalidades de ensino, a exemplo do ensino fundamental.

Vale ressaltar que com a perspectiva dessa avaliação no ensino fundamental, há uma preocupação em se preparar as turmas dos anos finais para que obtenham resultados satisfatórios e obviamente durante esse processo de preparação haja ganhos para esses alunos no sentido da compreensão leitora. Com isso não queremos dizer que a competência leitora deva ser trabalhada apenas nessas etapas finais. Ao contrário defendemos que tal competência deve ser trabalhada durante toda a vida escola do aluno.

Outra questão que merece destaque é a importância da compreensão de que a leitura pode ser trabalhada na perspectiva do letramento e que os descritores refletem um esforço dos pesquisadores que se interessam pelo estudo da linguagem na sala de aula. As pesquisas de Soares sobre o letramento, as argumentações de Solé sobre as estratégias de leitura, entre outros estudos que subsidiam os PCN e subjazem à matriz de referência dão sustentação teórica aos descritores, os quais tiveram significativo impacto nas práticas interventivas que elaboramos. E essas intervenções alcançaram bons resultados junto aos alunos. Pois podemos afirmar que houve avanço em relação a todos os descritores.

Assim, tais resultados permitem-nos afirmar que é viável o trabalho com a leitura na EJA e que as intervenções despertaram os alunos para uma perspectiva de leitura diferente daquela que eles estão acostumados, ou seja, que é realizada apenas para responder questões das tarefas escolares. Deste modo, nossa pesquisa apontou que mesmo sabendo que a modalidade EJA possui especificidades, não há como conceber um processo educativo ofertado a essa modalidade de ensino sem que não sejam consideradas as competências básicas necessárias para o pleno exercício da cidadania na sociedade eminentemente letrada em que vivemos. Entretanto, mesmo diante de tantos entraves enfrentados pela EJA, a pesquisa evidenciou que as dificuldades podem ser superadas e que essas não são consequências da capacidade cognitiva dos alunos e sim de uma conjuntura de fatores, a exemplo de menos tempo das aulas e até do sentimento social em relação a tal modalidade de ensino, tornando-a, na maioria das vezes, só compensatória.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para Educação Básica Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

_____. **Ministério da Educação**. Matriz de Referência da Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso: 02 ago. 2015.

_____. Construção coletiva: **contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, 2005.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, p. 5, 20 dez. 2006.

_____. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para Educação Básica Nacional. Brasília, 2016.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Ministério da Educação. Proposta curricular para educação de jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**. Brasília, 2000.

_____. CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824) - **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Proposta curricular para educação de jovens e adultos: **primeiro segmento do Ensino Fundamental**. Brasília, 2001.

ENGEL, Guido Irineu. **Educar**, Curitiba, n 16, p. 181-191. Editora UFPR, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** (3ª ed.). São Paulo, Moraes, 1980.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

_____, **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

_____, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LINHARES, Allan de Andrade. **Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo. Dissertação** (mestrado)- Universidade Federal do Piauí - UFPI. 2012.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Simulado para monitoramento de aprendizagem – PNLD 2016. Material de divulgação da Editora Moderna. Disponível em:

<<http://www.moderna.com.br/custom/Moderna/pnld/2016/simulados/prova-brasil-lingua-port-Prof.pdf>>. Acesso em: 31 dez 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortex, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOCIOCULTURAL E SOBRE A RELAÇÃO DO ALUNO DA EJA COM A LEITURA – DIA 25 DE MAIO

Identificação

1- idade

2 - cidade de origem:

Dados socioeconômicos

3- Você mora em que bairro atualmente?

4- Qual o grau de violência do bairro em que você mora?

5- Você acha que a violência interfere de alguma forma em seu rendimento escolar? Por quê?

6- Qual a sua situação empregatícia no momento?

- a) Assalariado.
- b) Autônomo.
- c) Aposentado ou pensionista.
- d) Desempregado, mas faz trabalhos esporádicos.
- e) Desempregado sem nenhuma renda salarial.

7- Como é o comportamento dos seus colegas em sala de aula?

8- Na sua opinião, esse tipo de comportamento deles tem ajudado ou atrapalhado o seu rendimento em sala de aula? Por quê?

Trajetória escolar do aluno

9- Já estudou quando criança? () sim () não.

10 - com que idade foi alfabetizado(a)?

11- Em instituição pública ou privada?

12- Se estudou, por que não deu continuidade?

13- Por quanto tempo ficou sem estudar? E por quê?

14- Por que resolveu retomar os seus estudos? E Qual o motivo que o trouxe de volta para os bancos escolares?_____

15- Você é incentivado a ler em sua escola? E o que você costuma ler e que mais gosta de ler?_____

16- Você tem o hábito de ler fora da escola? E em que situações?

17- Quando você faz atividades para avaliação ou responde exercícios tem dificuldades em entender as questões? () sim () não. Como você descreve as dificuldades em relação à leitura? _____

18- Quando você lê um texto, sente dificuldade em compreender o assunto do texto () sim () não. Se sim, por que sente tais dificuldades?

19 – Você frequenta a sala de aula todos os dias? () sim () não, Por quê?

APÊNDICE 2

PLANO DE AULA DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO

Plano de aula para a primeira intervenção

Objetivo geral: identificar informações explícitas em um texto.

Objetivos específicos:

Intervir com explicações sobre explícitos

Orientar roteiros de leituras

Realizar leituras evidenciando as infrações explícitas

Conteúdos:

Procedimentos de leitura com informações explícitas.

Procedimentos metodológicos:

Leitura e reflexão dos textos: Problema Social de Seu Jorge e João Pessoa sofre com alagamentos após chuvas.

Aplicação de questões envolvendo informações explícitas dos textos trabalhados;
Correção das questões juntamente com os alunos

Recursos metodológicos:

Cópias dos textos e lousa.

Avaliação:

Participação nas discussões sobre os referidos textos realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referências:

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/seu-jorge/456890/>. Acesso em: 06 jun. 2016.

Disponível em:

<http://www.pbagora.com.br/conteudo.php?id=20160530113916&cat=paraiba&keys=joao-pessoa-sofre-alagamentos-apos-chuvas>

Acesso em: 06 jun. 2016.

APÊNDICE 3

PLANO DE AULA DA SEGUNDA INTERVENÇÃO

Plano de aula para a segunda intervenção

Objetivo geral: inferir o sentido de uma palavra ou expressão e inferir informações implícitas de um texto

Objetivos específicos:

Intervir com explicações sobre implícitos e inferências

Despertar os alunos para que consigam perceber informações que não estão na superfície do texto

Realizar leituras evidenciando as informações implícitas

Conteúdos:

Os implícitos e as inferências

Procedimentos metodológicos:

Leitura e reflexão dos textos: Luz do sol de Caetano Veloso

Aplicação de questões envolvendo informações implícitas do texto trabalhado;

Correção das questões juntamente com os alunos

Recursos metodológicos:

Cópias dos textos e lousa.

Avaliação:

Participação nas discussões sobre os referidos textos realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso> Acesso em: 08 de jun de 2016.

APÊNDICE 4

PLANO DE AULA DA TERCEIRA INTERVENÇÃO

Plano de aula para terceira intervenção

Objetivo geral: identificar o tema de um texto

Objetivos específicos:

Identificar ideias principais e secundárias de um texto

Estabelecer relações entre partes de um texto

Realizar leituras evidenciando a tese de um texto

Conteúdos:

As partes principais das secundárias em um texto

Procedimentos metodológicos:

Leitura e reflexão do texto: Poder do Cidadão de Herbet de Souza (Betinho)

Aplicação de questões envolvendo o tema de um texto;

Correção das questões juntamente com os alunos

Recursos metodológicos:

Cópias dos textos e lousa.

Avaliação:

Participação nas discussões sobre os referidos textos realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência:

Disponível em: <http://www.cafecomsociologia.com/2010/06/poder-do-cidadao-texto-de-herbet-de.html>. Acesso em: 12/ jun/ 2016

APÊNDICE 5

PLANO DE AULA DA QUARTA INTERVENÇÃO

Plano de aula para terceira intervenção

Objetivo geral: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Objetivos específicos:

Identificar um fato em um texto

Estabelecer relações entre fato e opinião de um texto

Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

Conteúdos:

Conceitos de fatos e de opiniões

Procedimentos metodológicos:

Leitura e reflexão do texto: violência sem fim, bandidos explodem agência bancária e tocam o terror em (mais uma) cidade do brejo

Aplicação de questões envolvendo o tema de um texto;

Correção das questões juntamente com os alunos

Recursos metodológicos:

Cópias dos textos e lousa.

Avaliação:

Participação nas discussões sobre os referidos textos realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

Referência:

Disponível em <http://www.heldermoura.com.br/page/2/> Acesso em 03/07/16

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: uma proposta de intervenção a partir de procedimentos que possibilitem a compreensão leitora e está sendo desenvolvida pela pesquisadora EDENIA CESARINA DE BRITO, sob a orientação da Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros

Solicitamos a sua colaboração para participar das atividades que serão propostas, executando os exercícios que trabalharão as competências leitoras baseadas nos procedimentos de leitura, além disso, pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguagens e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

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

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dado exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora EDENIA CESARINA DE BRITO.

Endereço: Rua Maria Alcira Lacerda Cardoso, 54 – 58074025 – José Américo de Almeida-João Pessoa/PB

Telefones: (83) 98717-1533/ 99940-6366

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.

Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: uma proposta de intervenção a partir de procedimentos que possibilitem a compreensão leitora, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Alvanira Lúcia de Barros, cujo objetivo é apresentar uma proposta de atividade didática voltada para uma turma do IV ciclo da (EJA), que desenvolva de forma correlacionada, atividades referentes as competências leitoras a partir dos procedimentos de leitura evidenciados na Matriz de Referência na Prova Brasil.

Para a realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, como por exemplo, a pesquisa-ação, constituindo-se dessa forma de um amplo trabalho com as Competências leitura já mencionadas. As atividades serão organizadas em cinco etapas, e servirão como instrumento de intervenção e de avaliação da presente pesquisa. Tais atividades objetivarão uma abordagem significativa, trabalhando os procedimentos de leitura, a fim de instrumentalizar os alunos selecionados para a pesquisa no sentido da compressão leitora. Serão utilizados textos que permeiam o cotidiano dos alunos nas diferentes esferas do convívio social com o objetivo de que os referidos alunos sejam capazes de localizar informações explícitas do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa desse fato.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores a eventuais riscos, acreditamos ser mínima a exposição dos alunos, uma vez que responderão a questionários e farão exercício individual, sem implicar na execução de atividades que envolvem a linguagem oral, o que poderá expor o aluno diante do grupo. No entanto, esclarecemos que, se caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de alunos capazes de compreenderem uma leitura de forma satisfatória, e com isso se tornem sujeitos

autônomos na sociedade em que vivem, ou seja, pessoas que não sejam ludibriadas por quaisquer que sejam os interesses de outrem.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar a pesquisadora responsável, Professora EDENIA CESARINA DE BRITO, a fim de resolver o seu problema. O endereço residencial é: Maria Alcira Lacerda Cardoso, 54– 58074025 – José Américo de Almeida – João Pessoa/PB. Os telefones para contato são os seguintes: (83) 98717-1533/ 99940-6366.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2015.

Assentimento Livre e Esclarecido Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo ter recebido todos os esclarecimentos necessários, e concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador. João

Pessoa/PB, ____ de ____ de 2016

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3

CARTA DE ANUÊNCIA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MOEMA TINOCO DA CUNHA LIMA

ENDEREÇO: RUA SEVERINO BENTO DE MORAIS, 175 – 58078-430
FUNCIONÁRIOS II – JOÃO PESSOA – PB

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral apresentar uma proposta de atividade didática, voltada para a turma do ciclo IV da (EJA), que desenvolva, de forma correlacionada, atividades referentes à aos procedimentos de leitura, a fim desenvolver a compreensão leitora dos alunos, promovendo, assim, um melhor desempenho em relação a ler e compreender.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: *Professora Doutora Alvanira Lúcia de Barros* (UFPB) alvanirabar@gmail.com e a *mestranda Edenia Cesarina de Brito* (UFPB) edeniacesarina@hotmail.com

João Pessoa/PB, 17 de fevereiro de 2016

Nome da Instituição: ESCOLA E. DE E. F. MOEMA TINOCO DA CUNHA LIMA

Responsável

Edenide

pela

Instituição:

Irene Soares Andrade
Diretora Adjunta
REG. 1059-PB