

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CRISTIANA DA SILVA ROSAS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ATIVIDADES DE EJA SEMIPRESENCIAL

Rio de Janeiro

2020

CRISTIANA DA SILVA ROSAS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ATIVIDADES DE EJA SEMIPRESENCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Danússia Torres dos Santos

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Leonor Werneck dos Santos

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

R789e Rosas, Cristiana da Silva
Estratégias de leitura em atividades de EJA
semipresencial / Cristiana da Silva Rosas. -- Rio
de Janeiro, 2020.
148 f.

Orientadora: Danúsia Torres dos Santos .
Coorientadora: Leonor Werneck dos Santos .
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras (Letras Vernáculas), 2020.

1. Leitura. 2. Texto e leitura. 3. Texto e
ensino. 4. Ensino de leitura. 5. Educação de Jovens
e Adultos. I. Santos , Danúsia Torres dos, orient.
II. Santos , Leonor Werneck dos , coorient. III.
Título.

CRISTIANA DA SILVA ROSAS

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ATIVIDADES DE EJA SEMIPRESENCIAL

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 08/09/2020

Presidente, Prof.^a Doutora Danúcia Torres dos Santos – UFRJ

Prof.^a Doutora Patricia Maria Campos de Almeida – UFRJ

Prof.^a Doutora Alessandra Fontes Carvalho da Rocha Kuklinski – CESPEB/ FE – UFRJ

Prof.^a Doutora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Doutora Rosa Maria Cuba Riche – PPGEB/UERJ, Suplente externo

*Dedico este trabalho a todos os professores e profissionais da educação que, assim como eu, buscam
oferecer uma educação de qualidade,
Aos que foram, são e ainda serão meus alunos.
Aos meus, por estarem ao meu lado incondicionalmente.*

AGRADECIMENTOS

“Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.”

(Paulo Freire)

Tenho que confessar que fazer o mestrado foi um sonho que parecia quase impossível, porque ser professor no Brasil não é tarefa para amadores. Trabalhar nos três turnos e ainda conciliar com os estudos foi duro e extremamente cansativo e até doloroso. Mas aqui estou eu, completando esse curso que tanto me acrescentou e ajudou a repensar minha prática em sala de aula. Por isso, agradeço imensamente:

A Deus, pelo dom da vida, a quem devo toda Honra e toda Glória eternamente. Por Seu infinito e incondicional Amor por nós.

Aos meus pais, por cuidarem de mim e por me ajudarem a tornar a pessoa que sou hoje. Em especial, agradeço à minha mãe, uma mulher de fé inabalável, que me ensinou a ser forte, a jamais desistir diante das dificuldades. Porque ainda que algo possa parecer impossível, todas as coisas são possíveis para Deus.

Aos professores da EJA Semipresencial da E.M. Dr. Deoclécio Dias Filho pelas palavras de incentivo e carinho, pelas risadas em meio aos momentos de tribulação, tristeza e choro. Vocês são como água viva em meio ao meu deserto.

Em especial, ao professor Fabiano Esteves, que cedeu seu material de Ciências a mim e à escola, mesmo depois de seu pedido de exoneração da Prefeitura de Mesquita. Quantas vezes compartilhamos das mesmas angústias e perplexidade diante das dificuldades de leitura de nossos alunos... Ideias que acabaram gerando em mim muitos questionamentos. E questionamentos geram pesquisas. E pesquisas geram resultados, mudanças.

À equipe da EJA semipresencial, Aline Pimentel, Mônica Andreia e Wenisten Santos pela grandeza de suas almas, por se disponibilizarem e se organizarem para que meu trabalho acontecesse. Obrigada por tornar nossas noites mais leves e proveitosas.

Aos alunos da EJA Semipresencial que tão obstinadamente participaram dessa jornada comigo, demonstrando respeito, interesse e motivação, apesar de uma dose de baixa autoestima, devido às suas crenças limitantes. Como foi gratificante observar o crescimento de vocês!

Aos meus colegas da Turma 5 do PROFLETRAS com quem dividi dificuldades, angústias, trabalhos, alegrias e sucessos. Foram dois anos de companheirismo e experiências trocadas.

Aos professores do PROFLETRAS pela solicitude e prontidão nas aulas. Foi um imenso prazer aprender com vocês!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Danúcia Torres dos Santos pela paciência, doçura e por me ajudar a organizar minha pesquisa e minha vida. Seus conselhos foram essenciais para minha caminhada até aqui. Certamente serão sempre benéficos e aproveitados nas minhas tarefas cotidianas.

À minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Leonor Werneck dos Santos que, desde a graduação, me acompanha e me auxilia nas pesquisas de ensino de leitura na escola, que me ensinou a olhar o texto com “olhos de ver”. Gratidão pelo encorajamento e fé no meu trabalho, ainda que por insegurança, esqueço-me de acreditar.

Gostaria de agradecer também às professoras Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello e Rosa Maria Cuba Riche por terem aceitado tão gentilmente o convite para compor minha banca de qualificação. E por me dar dicas valiosíssimas que só fizeram enriquecer meu trabalho.

Agradeço também aos membros da banca examinadora por fazerem uma leitura cuidadosa e atenta deste trabalho e por oferecerem de forma respeitosa suas contribuições.

À UFRJ que me acolheu e me possibilitou ampliar minha visão de mundo, a maior *balbúrdia* que poderia ter acontecido na minha vida. Viva a universidade pública, *gratuita* e de qualidade!

Ao eterno presidente Luiz Inácio Lula da Silva por possibilitar que incontáveis “Silvas” virassem mestres e doutores. Sem sua política para as universidades públicas federais, presidente, eu não teria condições de terminar minha faculdade, pois as bolsas estudantis que auxiliam a continuidade acadêmica dos alunos, salvaram, principalmente, a alimentação da minha família em dias difíceis.

Meus calorosos agradecimentos à Georgina Martins e à Rosa Gens pelo acolhimento como bolsista na Sala Glória Pondé. Meu amor pela literatura infantil e juvenil se formou através de e com vocês e de nossas intervenções nas comunidades carentes do Rio de Janeiro.

E agradeço ao educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, título do qual político nenhum pode tirar. Em tempos sombrios, de filosofias obscuras e de ignorância política,

agradeço ao mestre incrível, que continua inspirando a todos nós com seu ideal da educação como prática de liberdade e autonomia. Obrigada por nos ensinar a enxergar o outro, a entender que o ensino e a aprendizagem se dão através da troca. Gratidão por mostrar a grandeza que é a profissão do educador, do professor. Ainda que sejamos tão desvalorizados, nossa luta pela igualdade social é constante porque você nos ensinou que educar é um ato político e que a educação é a maior forma de transformação da sociedade. Seguiremos firmes em nosso propósito!

Agradeço a Deus pela vida de cada um de vocês. Sem os quais essa pesquisa não seria uma realidade hoje.

“Fora da leitura, o que há é alienação. Daí, a manipulação e a submissão aos impostores, as eleições perdidas para mudança de participação do sujeito na sua história. E a leitura é uma condição de sobrevivência e logo de vivências claras e de suas escolhas e caminhos. Ler é colher o mundo e acolher-se e aos outros na vida boa de que falava Aristóteles, a vida ética em paz e justiça. Mas podemos ler mal, também, torcendo o sentido que brota do contexto e das interações do leitor com o texto e a vida para atender a interesses escusos. A leitura não é um ato inocente para achar respostas que existem de antemão. Ler é um ato político, essencialmente.”

(Paulo Freire)

RESUMO

ROSAS, Cristiana da Silva. **Estratégias de leitura em atividades de EJA semipresencial**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A motivação desta pesquisa surgiu da necessidade de mostrar que é possível realizar um trabalho eficaz de leitura, tendo o texto com foco principal, após observarmos as dificuldades de compreensão textual apresentadas por alunos da EJA Semipresencial dos anos finais do ensino fundamental. Com base nos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, verificamos que a leitura e, conseqüentemente, os exercícios sobre leitura não têm sido explorados e elaborados adequadamente. Assim, nossa intenção é discutir como deveria ser o ensino de leitura na escola para que os problemas dos alunos decorrentes da dificuldade de compreensão dos enunciados e dos textos sejam amenizados. Foram sugeridas propostas de atividades baseadas na orientação dos PCN, e em teóricos como Silva (1992), Marcuschi (1996), Elias e Koch (2006), Kleiman (2007) entre outros. Pretendemos mostrar que o professor de língua portuguesa pode promover o aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos trabalhando com estratégias cognitivas que propõe Solé (1996). A pertinência desse tema decorre da pouca atenção dada à educação de jovens e adultos nas escolas, no meio acadêmico e nos espaços de discussão de políticas públicas. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e, como metodologia, analisamos cinco exercícios da apostila de Ciências dos alunos da EJA, elaboramos algumas atividades com base em estratégias de leitura e, em seguida, aplicamos uma unidade didática, o que nos permitiu trabalhar cognitivamente essas estratégias e verificar resultados satisfatórios, constatando melhora nos níveis de leitura desses alunos.

Palavras-chave: Leitura. Texto e ensino. Ensino de leitura. Educação de Jovens e Adultos. EJA.

ABSTRACT

ROSAS, Cristiana da Silva. **Estratégias de leitura em atividades de EJA semipresencial**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The motivation for this research came up from the need to show that it's possible to make an effective reading work, having the text as the main focus, after observing the difficulties of textual comprehension presented by the students from the Semi-presential Youth and Adult Education of the final years of elementary school. Based on the theoretical assumptions that guided this research, we find that reading and, consequently, reading exercises have not been explored and designed properly. For this reason, our intention is to discuss how teaching reading should be at school so that students' problems arising from the difficulty of understanding statements and texts are softened. Proposals of activities were suggested based on guidance by the National Curriculum Parameters, and theorists like Silva (1992), Marcushi (1996), Elias and Kock (2006), Kleiman (2007) among others. We intend to show that the Portuguese language teacher can promote the improvement of students' reading comprehension by working with cognitive strategies proposed by Solé (1996). The relevance of this theme stems from the little attention given to youth and adult education in schools, in the academic environment and in public policy discussion spaces. This research is of a qualitative nature and as a methodology, we analyzed five exercises in the Science booklet of the students of the Youth and Adult Education, we developed some activities based on reading strategies and then applied a didactic unit, what allowed us to work cognitively on these strategies and verify satisfactory results, noticing an improvement in the reading levels of these students.

Keywords: Reading. Text and Teaching. Reading teaching. Youth and Adult Education. EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Leitores x não leitores no Brasil	26
Figura 2 –	Médias em leitura pelo mundo	30
Figura 3 –	Texto “Distribuição de água no planeta” – Apostila de Ciências do módulo 1	77
Figura 4 –	Questionário em formatação original da apostila de Ciências do módulo 1	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Alfabetismo	34
Quadro 2 –	Questionário para levantamento de perfil do aluno da EJA Semipresencial	73
Quadro 3 –	Questionário aplicado para averiguar dificuldade de leitura do aluno em relação à tarefa proposta	74
Quadro 4 –	Conteúdos da apostila de Ciências – Módulo 1	76
Quadro 5 –	Questionário retirado da apostila de Ciências – Módulo 1	79
Quadro 6 –	Respostas dos alunos às atividades pré-textuais da unidade didática	112
Quadro 7 –	Respostas dos alunos às atividades textuais da unidade didática – questão 6	114
Quadro 8 –	Respostas dos alunos A1, A2, A4 e A7 às atividades textuais da unidade didática – questão 7	115
Quadro 9 –	Respostas dos alunos A3, A5, A6 e A8 às atividades textuais da unidade didática – questão 7	116
Quadro 10 –	Respostas dos alunos A3, A5, A6 e A8 às atividades textuais da unidade didática – questão 7	116
Quadro 11 –	Respostas dos alunos às atividades pós-textuais da unidade didática	118
Quadro 12 –	Média de acertos nas atividades de leitura da unidade didática	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf – comparativo antes e depois de revisão em 2015	33
Tabela 2 –	Níveis de Alfabetismo no Brasil – Inaf (2001-2018)	35
Tabela 3 –	Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas-etárias	37
Tabela 4 –	Distribuição da população por grupos de alfabetismo e cor/raça	38
Tabela 5 –	População por situação de trabalho e nível de alfabetismo	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Evolução nas notas dos estudantes brasileiros nas avaliações do Pisa de 2003-2015	28
Gráfico 2	– Pisa: a proficiência dos brasileiros	31
Gráfico 3	– Proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018	36
Gráfico 4	– Distribuição da água no planeta	79
Gráfico 5	– Uso da água no Brasil	79
Gráfico 6	– Média de acertos nos exercícios da apostila de Ciências	120
Gráfico 7	– Média de acertos nas atividades de leitura da unidade didática	121
Gráfico 8	– Evolução de leitura por aluno (Alunos – A1, A2, A3 e A4)	122
Gráfico 9	– Evolução de leitura por aluno (Alunos – A5, A6, A7 e A8)	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBL – Câmara Brasileira do Livro
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EaD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPL – Instituto Pró-Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento da Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MCP – Movimento da Cultura Popular
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE – Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não-Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. LEITURA EM CRISE: UM PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL.....	24
2.1 – Retratos da Leitura no Brasil.....	24
2.2 – Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)	32
3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA NA ESCOLA	40
3.1 – Leitura e ensino: problemas e dificuldades	41
3.2 – O entendimento e o ensino equivocado da língua portuguesa.....	45
3.3 – As fichas de leitura e os exercícios de “cópiação” dos manuais didáticos.....	47
3.4 – Concepções de leitura e o texto na sala de aula.....	49
3.5 – Os gêneros textuais e a leitura multimodal.....	53
4. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	57
4.1 – EJA: um breve panorama histórico	58
4.2 – A leitura como ato político e de resistência.....	61
4.3 – EJA e o Ensino Semipresencial	64
4.4 – A EJA em Mesquita e a nova Matriz Curricular	65
5. METODOLOGIA.....	69
5.1 – Caracterização da pesquisa.....	69
5.2 – O contexto de pesquisa e os sujeitos pesquisados	71
5.3 – Instrumentos de pesquisa.....	73
5.3.1 – Procedimentos da pesquisa.....	73
5.3.2 – Análise do capítulo da apostila de Ciências (texto 3 e exercícios).....	75

5.3.3 – Elaboração da Unidade Didática	80
6. UNIDADE DIDÁTICA – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA.....	82
6.1 – Exercitando as estratégias de leitura.....	82
6.2 – Atividades da unidade didática.....	92
7. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	108
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – Modelo do Termo de consentimento aos alunos e/ou responsáveis	134
APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização à escola	136
APÊNDICE C – Questionário aplicado para levantamento do perfil do aluno da EJA Semipresencial.....	137
APÊNDICE D – Questionário aplicado após execução da atividade 1, extraída da apostila de Ciências	138
APÊNDICE E – Mais propostas de atividades para continuidade da unidade didática.....	139
APÊNDICE F – Exercícios do capítulo 1 da apostila de Ciências para criação de novas propostas de atividades de leitura.....	141
APÊNDICE G – Exemplo de texto para trabalhar em parceria com as aulas de Ciências	142
ANEXO A – Trecho da apostila de Ciências aplicada aos alunos do módulo 1	143
ANEXO B – Exercícios da apostila de Ciências aplicados aos alunos do módulo 1.....	147

1. INTRODUÇÃO

O potencial de comunicabilidade é inerente aos seres vivos em geral e é essencial para sobrevivência das espécies. A ciência tem sido capaz de comprovar que animais e plantas utilizam recursos sensoriais e químicos para interagir entre si e com o meio em que vivem. Apesar de muitos possuírem um sistema complexo de comunicação, como golfinhos e elefantes, apenas os seres humanos são capazes de se articular através da língua falada.

Azeredo (2006, p. 13) chama a fala de “dom universal – já que não há comunidade de homens que não fale alguma língua”. Segundo o autor, os seres humanos já nascem dotados com uma espécie de aptidão genética para comunicar-se com seu semelhante, com o mundo através da fala. A compreensão e verbalização da língua são, portanto, habilidades inatas adquiridas pelo indivíduo através de seu convívio familiar desde a infância. São os conhecimentos linguísticos internalizados que fazem com que falantes sejam capazes de pronunciar, entender o vocabulário e as regras de uso e de funcionamento da língua intuitivamente.

No entanto, quando se trata da compreensão de certas minúcias dos textos orais e escritos, esta pode ser dificultada na medida em que o ouvinte/leitor não compartilhe ou não tenha conhecimentos prévios (linguísticos, discursivos e comunicativos) semelhantes ao do seu interlocutor/autor. Muitas vezes, para que a comunicação se estabeleça entre esses indivíduos, é necessário que eles dominem aspectos básicos de uso da língua, além de acionar, no momento da interação, o conhecimento de mundo que compreende a bagagem cultural, as vivências, as crenças e os valores vividos por eles. (KOCH; ELIAS, 2006; KLEIMAN, 2007)

Por esse motivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) propõem para o ensino de língua portuguesa uma abordagem textual, com práticas de linguagem que abarquem tarefas de leitura, análise linguística e escrita. E quanto mais expostos a textos orais e escritos o aprendiz estiver, melhor irá entender as particularidades de cada ato comunicativo.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹ é também um documento que norteia os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todos os níveis de

¹ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

escolaridade no Brasil. Assim como os PCN, o BNCC (2017, p. 67) preconiza o “texto como unidade de trabalho” e o estudo da língua através dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, sobretudo os novos, decorrentes das práticas de linguagem contemporâneas, que permitem articular as linguagens verbal e a não verbal em textos denominados multimodais e/ou multissemióticos. Em razão disso, cabe à escola a tarefa de ensinar o aluno a ver o texto não como simples código a ser decifrado, mas como algo que não se esgota na possibilidade de formatos, dizeres e significados.

Esse desafio, entretanto, é muitas vezes negligenciado por causas diversas, como a falta de investimento em escolas que, com problemas estruturais, não podem oferecer um espaço adequado para professores e alunos, a carência de recursos e materiais de qualidade, o despreparo docente, que sofre com baixos salários, pouco incentivo e oferta de cursos especializados, isto é, um problema da dimensão do Brasil. O sistema público de ensino padece devido ao descaso das autoridades públicas com a educação.

O governo anuncia a diminuição do número de analfabetos, mas não revela o grande contingente de analfabetos funcionais existentes no país. Uma espécie de crise de leitura que se instaurou, levando muitos alunos ao fracasso escolar. Como prova disso, basta observar a procura desenfreada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que antes era composta por pessoas de idade mais avançada, que não tiveram a oportunidade de estudar ou concluir o ensino fundamental e médio na idade apropriada, conforme consta no artigo 37, da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Atualmente, nota-se um número expressivo de adolescentes a partir dos quinze anos frequentando as salas de aula da EJA no período noturno. Alunos estes que enfrentam sucessivos fracassos, aumentando as taxas de distorção idade/série, e/ou que apresentam comportamento inadequado no turno diurno. O perfil dos alunos da EJA mudou, tornando a dificuldade de leitura ainda mais evidente.

A criação da EJA sempre teve o intuito de oferecer ao trabalhador a oportunidade de acesso ao ensino regular, de modo que pudesse atender ao seu anseio de adquirir conhecimento formal e ter a chance de ascender socialmente. Criou-se também o supletivo, curso em que era possível terminar o ensino básico em menor duração, otimizando, assim, o tempo do estudante que precisava continuar trabalhando. Para que a EJA fosse viável e obtivesse resultados positivos,

era necessário disponibilizar não somente vagas, mas local, currículo, materiais diferenciados e horários flexíveis para acolher educandos nesse perfil.

Quando se discute sobre a EJA atual, percebe-se um enorme número de adolescentes que frequentam essa modalidade, mas também há uma parcela considerável de alunos jovens e adultos empregados que se encontram no mercado de trabalho formal e informal, cujo horário disponível para estudar é reduzido e, muitas vezes, torna-se impossível assistir às aulas todos os dias, em horário padronizado.

Passou-se a conjecturar formas de atender a esse público. Com a popularização da educação a distância no ensino básico e superior, muitas instituições públicas e privadas de diversas cidades passaram a ofertar esse modelo, e também o semipresencial. Neste, os alunos podem ir até o local onde o curso é oferecido para sanar dúvidas com professores e fazer as provas. Com a EJA não foi diferente.

No estado do Rio de Janeiro, a prefeitura do Rio disponibiliza vagas para EJA semipresencial, no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), no Centro, e no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Maré, Zona Norte da cidade. Outros municípios também dispõem dessa modalidade nas escolas públicas de São João de Itabapoana, Belford Roxo, São João de Meriti e Mesquita.

Das diversas matrizes curriculares existentes na EJA brasileira, em Mesquita, onde se propõe desenvolver esta pesquisa, a Secretaria de Educação selecionou uma escola, dentre outras que funcionam no programa presencial, para propor a criação do primeiro curso de EJA semipresencial do município. Baseada nos modelos de ensino a distância, o objetivo da Secretaria é tornar a conclusão do ensino fundamental mais célere, para jovens e adultos sem condições de frequentar a escola em seu horário normal.

A nova matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da modalidade semipresencial, nesse município, possui caráter experimental e já existe há mais de três anos na Escola Municipal Dr. Deoclécio Dias Machado Filho, no bairro de Cosmorama. O modelo funciona com 32 (trinta e dois) módulos, sendo 4 (quatro) por disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa). Cada módulo tem duração mínima de quinze dias. Isso significa que, dependendo do empenho e dedicação ou dificuldade do aluno, é possível permanecer mais ou menos tempo no módulo.

Com o número reduzido e ineficiente de livros didáticos dos quais a escola dispunha, os professores dessa modalidade solicitaram junto à Secretaria de Educação de Mesquita, a elaboração de apostilas, com conteúdos e exercícios mais produtivos e eficazes para esse público-alvo. No entanto, com a aplicação desses materiais, foi possível verificar graves problemas de leitura e compreensão dos textos, dos conteúdos a serem estudados e também em relação aos enunciados das questões. Os docentes de todas as disciplinas observaram, não raras vezes, situações em que os alunos não conseguiam fazer os exercícios porque não entendiam os comandos das atividades.

Baseada nesse diagnóstico, nas dificuldades que os docentes enfrentam na prática de ensino-aprendizagem e na troca de experiências entre os professores de Língua Portuguesa e Ciências, surgiu o interesse da professora-pesquisadora em aprofundar conhecimentos sobre texto e ensino de leitura, investigar as dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos, buscando responder: Quais são as atividades de Ciências que os alunos da EJA semipresencial têm mais dificuldade de responder?; De que modo o professor de língua portuguesa pode colaborar para melhorar a leitura dos textos dessa disciplina?; De que maneira o professor de língua portuguesa pode ensinar estratégias de leitura que favoreçam a compreensão dos textos e dos comandos dos exercícios escolares?

Procurando relacionar teoria à prática pedagógica, este estudo visa mostrar como é possível trabalhar a leitura e compreensão de textos em sala de aula. Para isso, consideramos imprescindível debater acerca da importância do texto no ambiente escolar, discutir como tem sido e como deveria ser seu ensino na escola, apresentando conceitos de texto e leitura para que os problemas dos alunos decorrentes da dificuldade de leitura e compreensão dos enunciados e do texto-base sejam amenizados.

Além de sugerir propostas de atividades baseadas na orientação dos PCN e em teóricos como Silva (1992), Marcuschi (1996), Elias e Koch (2006), Kleiman (2007) entre outros, pretendemos mostrar que o professor de língua portuguesa pode promover o aperfeiçoamento da leitura dos alunos trabalhando com estratégias de palavras-chave, identificação das informações principais, elaboração de resumos, retextualizações de uma modalidade da língua para outra, reconhecimento de intertextualidades, ativação de conhecimentos prévios, entre outras.

Esta dissertação está estruturada em quatro blocos. O primeiro apresenta as bases de fundamentação teórica que nortearam este estudo. Para melhor organização, subdividimos em

três capítulos, os quais apresentam um panorama da leitura no Brasil, os problemas e dificuldades do ensino de leitura na escola, os gêneros textuais e a leitura multimodal e um capítulo é dedicado à Educação de Jovens e Adultos.

O segundo bloco trata da descrição da metodologia que conduziu essa pesquisa-ação, a qual se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso. Nesta etapa, são aplicados questionários, entrevistas, textos e exercícios para alunos com idade de 16 a 50 anos, de diferentes módulos e níveis de conhecimentos. Neste, há a apresentação dos exercícios presentes no material didático, com texto e exercícios elaborados e cedidos pelo professor de Ciências da EJA. Em seguida, apresentamos propostas de atividades para o ensino de leitura/compreensão, baseadas em um texto retirado da apostila.

O terceiro e o quarto blocos apresentam a análise do material aplicado e os resultados obtidos através da unidade didática desenvolvida pela professora-pesquisadora. Por fim, tecemos as considerações finais acerca do trabalho realizado.

As implicações decorrentes das investigações propostas nesta pesquisa transcendem as expectativas da professora-pesquisadora, visto que os resultados alçados com o ensino de estratégias de leitura para alunos da EJA semipresencial revelam, além de progressos significativos na compreensão de textos, um crescimento e valorização relevantes do aspecto humano.

2. LEITURA EM CRISE: UM PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

Parece haver um esforço contínuo em discutir estratégias que coloquem o Brasil em evidência com relação à qualidade da educação mundial. Embora haja uma preocupação constante em formar indivíduos para atuarem numa sociedade letrada, os rumos que o ensino brasileiro tem tomado, estão longe de ser o ideal.

As aulas de língua materna e outras disciplinas, de instituições públicas e privadas, as quais deveriam oportunizar condições para o desenvolvimento acadêmico e humano dos alunos, falham, e muito, na abordagem que se dá ao ensino e incentivo à leitura. Primeiro porque a leitura é um direito legal previsto nas leis brasileiras que, com muito custo, ampliou esse direito a todos os cidadãos. Segundo porque o ensino de leitura deve ter como objetivo primordial, a tarefa de formar leitores críticos, reflexivos e participativos. Por este motivo Paulo Freire destacou a importância do ato de ler, sobretudo pelo seu caráter essencialmente político.

A atividade de ensino de leitura é fundamental para o aproveitamento escolar. Quando professores de todas as áreas se eximem da tarefa de trabalhar o texto e sua leitura em sala de aula, estão contribuindo significativamente para o fracasso escolar, pois a leitura e o ensino de língua materna não devem ser exclusividade apenas de professores de língua portuguesa, mas do compromisso e engajamento de toda a comunidade escolar.

Neste capítulo, faremos um diagnóstico sobre a leitura no Brasil, apresentando índices desanimadores em relação ao comportamento e ao perfil do leitor brasileiro. Em seguida, apontamos o quão prejudicial pode ser o ensino na escola quando a leitura não é tratada como atividade de transformação da sociedade.

2.1 – Retratos da Leitura no Brasil

Quando ouvimos falar que o Brasil vive uma crise na leitura pode parecer exagero, já que nunca se leu tanto e escreveu tanto com o uso da *Internet*. Informações instantâneas, pessoas conectadas 24 horas do dia nas redes sociais mostram que de fato o brasileiro tem lido mais e tem entrado em contato com diversos gêneros e tipologias textuais disponíveis no mundo virtual. No

entanto, basta uma conversa com professores de diversas disciplinas que lidam com crianças e jovens, para perceber que o excessivo contato com os textos da *Internet* não tem sido suficiente para formar alunos fluentes em leitura e escrita de textos exigidos na escola.

Não é raro ouvir na sala dos professores a reclamação de que os alunos não compreendem os textos que leem, nem os enunciados de exercícios e avaliações. O problema da leitura e compreensão de textos no Brasil ocorre porque existe ainda pouco investimento e incentivo à leitura e pouca qualidade e eficiência no ensino de leitura e linguística textual. Na prática, quando um professor de língua portuguesa do 9º ano, por exemplo, precisa trabalhar com romance, sobretudo porque faz parte do currículo mínimo, não encontra disponível na biblioteca de sua escola a quantidade necessária de exemplares para todos os alunos.

O professor da rede pública compreende bem essa crise e por qual motivo a leitura no Brasil não é um hábito. Um país com enorme nível de desigualdade social dificilmente será um país de leitores porque o livro fica, na maioria das vezes, em segundo plano. O livro não costuma ser prioridade para uma família de baixa renda que necessita lidar com os poucos recursos de que dispõe. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura*² realizada entre novembro e dezembro de 2015, e lançada em 2016, aponta que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro.

Embora pareça alentador ter uma estimativa de 56% de brasileiros que consomem livros, um aumento de 6% se compararmos com a avaliação feita entre os anos de 2011 a 2015, a socióloga e coordenadora da pesquisa Zoara Failla acredita que há pouco o que comemorar, porque os números elevaram em quantidade, mas não em qualidade, conforme observamos nos dados e esquema apresentados pela *Folha*³.

A quantidade média anual de livros lidos por pessoa é de 4,96. Mas há de se considerar que, incluíram-se como leitores nesse estudo, todos aqueles que leram pelo menos um trecho de livro três meses antes da pesquisa. Considerando a leitura de livros inteiros, ou seja, obras que foram lidas do início ao fim, o índice cai para apenas 2,43. E não só a quantidade assusta, mas a qualidade também. As obras de literatura só são lidas pelos adolescentes e jovens, muitas vezes, não por vontade própria, mas por imposição da escola, se não fosse essa obrigatoriedade esses números cairiam ainda mais.

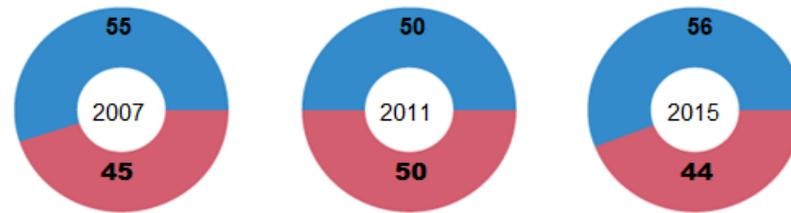
² Dados disponíveis em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/>> Acesso em: 5 mar. 2019.

³ Dados e esquema disponíveis em <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Leitores x não leitores no Brasil

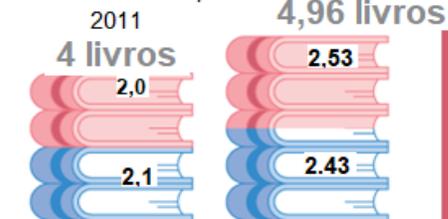
Em %

● Leitor ● Não leitor



Número médio de livros lidos por ano
Por habitante/ano

● Inteiros ● Em partes



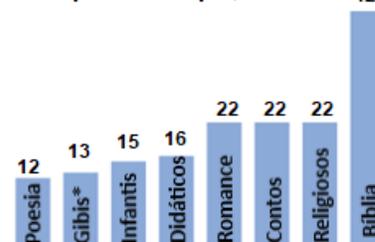
Por que não leu?

Nos 3 meses anteriores à pesquisa, resposta múltipla, em %



Gêneros mais lidos

Resposta múltipla, em %



*Inclui quadrinhos e RPG

Comprou livros nos 3 meses anteriores à



Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

Fonte: Instituto Pró-Livro e Ibope Inteligência, 2016. Leitor: entrevistado que declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos 3 meses anteriores à pesquisa

Figura 1: Leitores x não leitores no Brasil (Fonte: IPL e Ibope Inteligência, 2016. – Arte/Folha)

Não constam no esquema acima, mas de acordo com o jornal, para contabilizar o número de leitores, também entraram no rol de livros lidos, outros gêneros como os técnicos ou universitários, autoajuda, enciclopédias, livros didáticos e religiosos. Segundo a pesquisa, os livros mais lidos são os religiosos, especialmente a Bíblia, alcançando 42% de leitores no Brasil. Isso ocorre pelo aumento expressivo de evangélicos no país, que somam 32% da população brasileira, conforme aponta a *Folha*, através de estudo feito pelo Datafolha.

A *Retratos da Leitura no Brasil* é uma pesquisa⁴ realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro (IPL), que tem por objetivo avaliar o comportamento do leitor brasileiro. Busca também conhecer o perfil e os hábitos de leitura de crianças (com 5 anos ou mais) e estudantes do ensino básico e os dados não são nada animadores. Desde 2001, quando foi realizada a primeira edição até a última, o estudo vem se aprimorando e sofrendo ajustes, com vistas a apresentar dados ainda mais fidedignos, incluindo perguntas sobre leituras e leitores no meio digital, avaliando não só o perfil dos leitores como também a leitura de livros em diferentes suportes textuais.

Os dados obtidos e analisados pelo estudo mostraram que ainda há um longo caminho a percorrer rumo à valorização da leitura no país, possibilitando a todos o acesso ao livro, à educação de qualidade e diminuindo as diferenças sociais. Como podemos construir um país de leitores se as necessidades mais básicas não são supridas? Essa é uma das razões que colocam o Brasil na 59ª posição no *ranking* mundial de educação, de acordo com os dados do *Pisa – Programme for International Student Assessment*, traduzido para a língua portuguesa como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A avaliação coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ocorre a cada três anos. A penúltima foi aplicada em 2015 em 70 países, com os objetivos de oferecer um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, reunir informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e oferecer indicadores de monitoramento de ensino ao longo dos anos, conforme publicação do *GI*, em dezembro de 2016.⁵ O Inep⁶ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é o órgão responsável pelo planejamento, operacionalização da avaliação no Brasil, análise dos resultados e elaboração do relatório nacional.

No mesmo ano, o site de *Notícias Uol*⁷ comparou os dados demográficos oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de que havia 188 milhões de habitantes com mais de cinco anos e que, portanto, possuem idade para serem potenciais leitores, com a

⁴O IPL prevê a divulgação da 5ª edição da *Retratos da Leitura* em 2020. O estudo será ampliado com o lançamento da *Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares e Retratos da Leitura em Eventos de Livro e Literatura*.

⁵Dados disponíveis em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

⁶Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>> Acesso em: 5 mar. 2019.

⁷Dados disponíveis em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2016/10/29/por-que-o-brasileiro-le-tao-pouco.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 5 mar. 2019.

última pesquisa “Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro” (Fipe-USP/CBL/SNEL). De acordo com a pesquisa, foram vendidos em 2015, 389,27 milhões de livros no país. Desse total, 134,59 milhões foram comprados pelo governo. Dos 254,68 milhões de livros adquiridos por consumidores em livrarias e outros locais de venda, a média é de apenas 1,35 exemplares/ano por brasileiro com mais de cinco anos.

Outro estudo foi publicado em 2018 pelo Banco Mundial que elaborou um relatório inédito, o qual estima que o Brasil levará 260 anos para atingir o nível educacional de países desenvolvidos em Leitura e 75 anos em Matemática. Esse número é assustador quando comparamos a defasagem dos alunos brasileiros em relação aos de países desenvolvidos, porque caminhamos de forma extremamente lenta, conforme podemos observar no Gráfico 1⁸:

Evolução nas notas dos estudantes do Brasil nas avaliações do Pisa ao longo dos anos

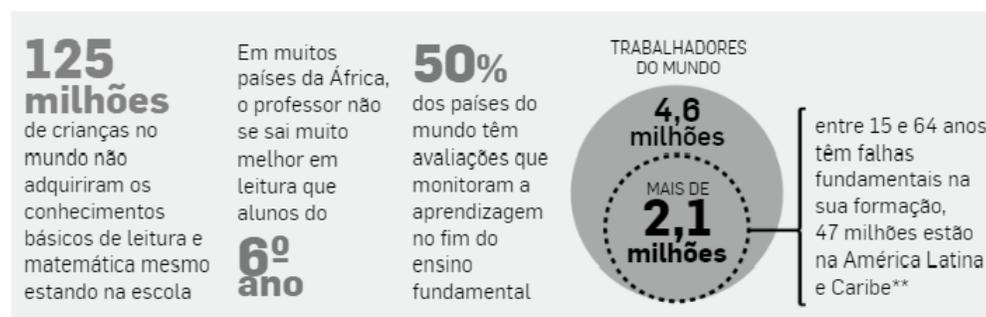
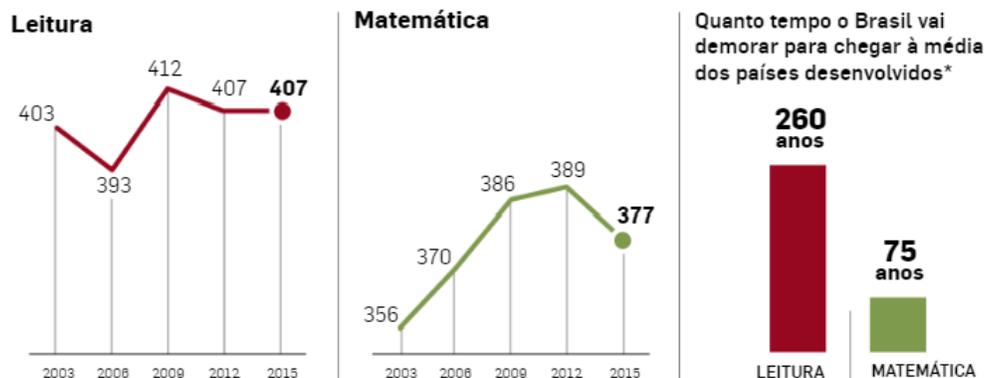


Gráfico 1: Evolução nas notas dos estudantes brasileiros nas avaliações do Pisa de 2003-2015. (Fonte: World Development Report (Banco Mundial) – Arte/Estadão)

*Países membros da OCDE;

**De acordo com dados de 41 países. Fonte: World Development Report (Banco Mundial)

⁸Extraído e adaptado de: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/pais-so-deve-dominar-leitura-em-260-anos.70002206631>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

O estudo verificou o desempenho dos estudantes em todas as edições do *Pisa*. Segundo o documento, não só o Brasil, mas o mundo todo vive uma “crise de aprendizagem”. Apesar de haver, nos últimos 30 anos, grande empenho da maioria dos países em colocar as crianças nas escolas, “infelizmente muitas não entendem o que leem ou não sabem fazer contas”, afirmou Jaime Saavedra, diretor global da área de educação do Banco Mundial.

O quadro é grave e exige posicionamento por parte das autoridades governamentais para que haja uma mudança significativa. Vários países, como Peru, Vietnã e Coreia do Sul, que obtiveram êxito em relação ao panorama mundial, fizeram reformas e criaram novas políticas de valorização do professor, de melhora na gestão das escolas e do investimento em educação infantil.

Ao final de 2019, a OCDE divulgou os resultados da última edição do *Pisa*⁹ e, pelo que consta no relatório, as notas dos alunos brasileiros não foram nada animadoras. O exame avaliou 600 (seiscentos) mil estudantes de 15 anos, em 79 países, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, foram selecionados 10.961 estudantes de 597 escolas públicas e privadas e o estudo revelou que os alunos brasileiros têm baixa proficiência nas três áreas.

Em relação à leitura, o Brasil teve uma média nacional de 413 pontos, enquanto a média da OCDE é de 489, ficando como segundo pior do ranking entre os países sul-americanos. O mapa¹⁰ extraído do *GI* faz uma comparação das médias de leitura pelo mundo:

⁹ Dados disponíveis em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 31 mar. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-esta-estagnado-ha-dez-anos-no-nivel-basico-de-leitura-e-compreensao-de-textos-aponta-pisa-2018.ghtml>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Pisa 2018 - nota média em LEITURA*

Compare o resultado dos 79 países participantes: quanto mais escura a cor, maior é a nota.

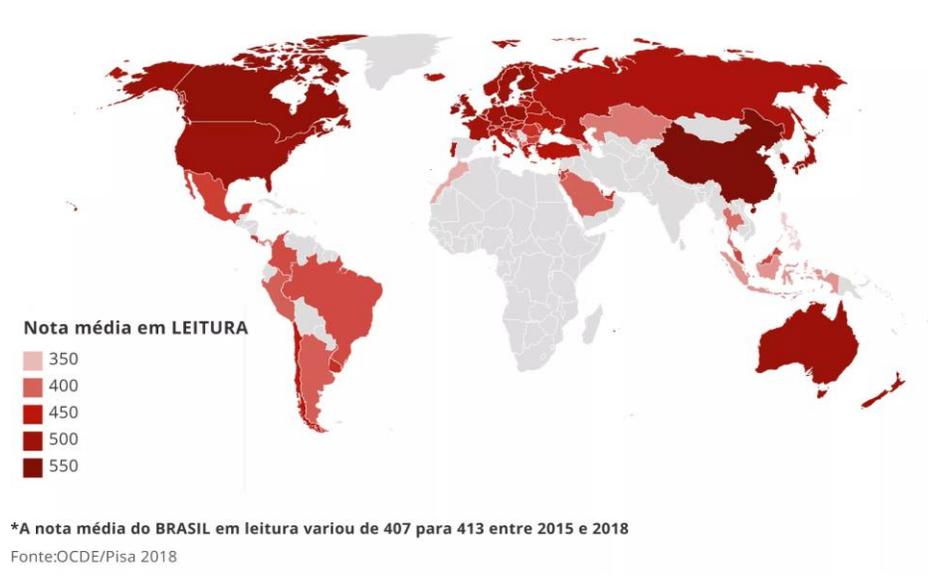


Figura 2: Médias em leitura pelo mundo (Fonte: OCDE/Pisa 2018 – Arte/G1)

De acordo com os dados da avaliação internacional e o gráfico¹¹ elaborado pelo *G1*, 50,1% dos estudantes estavam abaixo do nível 2 em uma escala de 1 a 6. O nível 2 é atingido a partir da nota 420,07. E para atingir os níveis 5 e 6, considerados de alto desempenho, são necessárias notas acima de 606,99. No que se refere às habilidades de leitura em compreensão de texto, o Brasil mantém seus números estagnados desde 2009, segundo o portal do Inep. É possível observar essa estagnação nas duas últimas edições da avaliação:

¹¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/pisa-2018-dois-tercos-dos-brasileiros-de-15-anos-sabem-menos-que-o-basico-de-matematica.ghtml>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Pisa – a proficiência dos brasileiros

Mais da metade dos estudantes de 15 anos estão abaixo do nível básico de aprendizagem

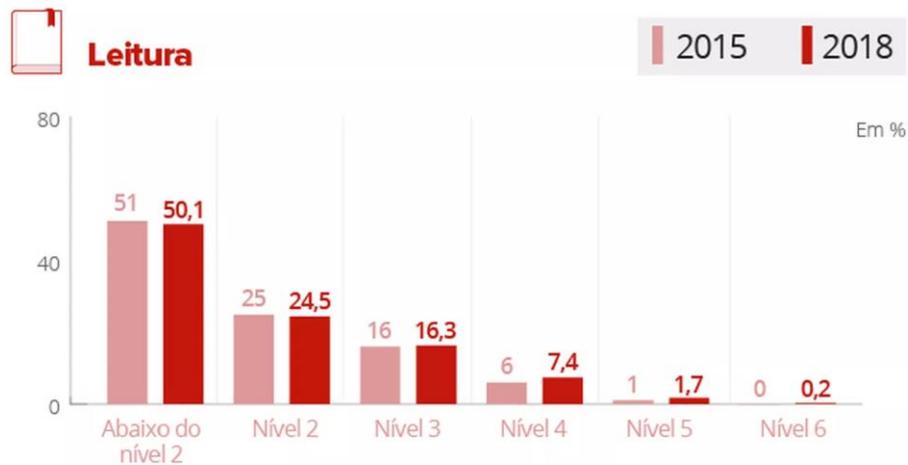


Gráfico 2: Pisa: a proficiência dos brasileiros (Fonte: OCDE/Pisa – Arte/G1)

Ao observarmos esses dados, chegamos à conclusão de que o brasileiro não só lê e compreende pouco os textos, mas também enfrenta muita dificuldade no ensino-aprendizagem de maneira geral. E os motivos são sempre os mesmos, estão justamente relacionados à falta de políticas públicas que visem sanar problemas, como a distribuição desigual da renda, o analfabetismo, inclusive funcional, a falta de bibliotecas públicas, a falta de vagas nas escolas, o trabalho infantil, e tantos outros.

Os resultados dessas pesquisas e discussões sobre a crise de leitura e aprendizagem no Brasil não oferecem um diagnóstico positivo, mas nos apontam informações fundamentais que devem ser discutidas para que possamos fazer as intervenções necessárias para mudar esses índices.

De acordo com a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Fundação Abrinq) é necessário cuidar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e garantir a eles todos os direitos, inclusive o de desfrutar de uma educação de qualidade, para isso, o acesso aos livros, à leitura é essencial. Para a Fundação, não é possível esperar que o governo resolva, sozinho, essas questões. É necessário um esforço coletivo com todos os setores da sociedade.

2.2 – Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)

Dizemos que o Brasil vive uma crise de leitura porque, como educadores, observamos diariamente em nossa prática pedagógica, o infeliz resultado que as estatísticas confirmam: muitos de nossos alunos não possuem uma leitura proficiente. Não se trata da leitura eficiente do código linguístico, mas da leitura que exige a interação e a exploração das minúcias do texto. Neste caso, dizemos que há em nossas salas de aula grande número de analfabetos funcionais.

De acordo com Ana Lúcia Lima, coordenadora de pesquisas do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional)¹², há a necessidade de diferenciar os conceitos de alfabetização e alfabetismo. O primeiro trata-se do reconhecimento de letras e da realização da leitura de palavras soltas. Já o alfabetismo, entende-se que a pessoa seja capaz não só de localizar informações, mas de elaborá-las e avaliá-las, o que também a educadora e pesquisadora Magda Soares chama de letramento.

Na concepção de Soares (2017, p. 16), alfabetização é “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e letramento é o domínio das “habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (p. 32). Sendo assim, é preciso “tratar do analfabetismo funcional real, que ainda atinge 29% da população”, acredita a coordenadora do Inaf.

O Inaf é uma pesquisa idealizada por meio de uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro¹³ e a ONG Ação Educativa e aplicada pelo IBOPE Inteligência¹⁴ cujo objetivo é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira. A última edição foi realizada em 2018, tendo 2002 pessoas entrevistadas, com idade entre 15 e 64 anos, das zonas urbanas e rurais, de todas as regiões do país, a fim de avaliar suas habilidades em práticas de leitura, de escrita e de cálculo aplicadas ao dia a dia.

A pesquisa é organizada de modo a separar os resultados em escalas de proficiência em leitura em dois grupos: os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados, que até 2011

¹² Relatório Inaf Brasil 2018 <https://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.

¹³ Metodologia e instrumentos da pesquisa disponíveis em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

¹⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/nova-edicao-do-inaf-nao-aponta-avancos-nos-niveis-de-alfabetismo-no-brasil/>> Acesso em: 5 mai. 2019.

se subdividiam em quatro níveis. No entanto, a partir de 2015 a escala foi reorganizada em cinco categorias, conforme observamos no Tabela 1¹⁵:

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Tabela 1 – Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf – comparativo antes e depois de revisão em 2015

Para o Inaf (BRASIL, 2018, p. 4), alfabetismo

é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como *letramento*, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada *numeramento*.

O relatório estabelece os parâmetros da escala de nivelamento, segundo grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática dos participantes da pesquisa:

¹⁵Disponível em: < https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf >. Acesso em: 05 mai. 2019.

ALFABETISMO	
Analfabetos Funcionais	Funcionalmente Alfabetizados
<p>Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);</p>	<p>Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;</p>
<p>Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;</p>	<p>Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.</p>
	<p>Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.</p>

Quadro 1 – Alfabetismo (Fonte: <<https://ipm.org.br/inaf>> Acesso em: 10/03/2020)

É importante ressaltar que o propósito do estudo não é acompanhar o desempenho das crianças durante sua vida escolar, mas avaliar o desempenho de pessoas depois que saem da escola. Para isso, o Inaf realiza entrevistas e testes que medem a compreensão, o uso e a reflexão

de informações recebidas. Nestes testes são levadas em consideração as capacidades de letramento (ler, escrever e interpretar textos) e de numeramento (interpretar gráficos, tabelas, ler escalas etc), consoante o quadro que acabamos de ver.

Os resultados não geram nenhum contentamento. Segundo a pesquisa, 3 (três) em cada 10 (dez) brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, possuem limitações na leitura, na escrita e nas operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples.

Embora os dados revelem uma redução significativa no número de analfabetos, baixando de 12%, em 2001-2002 para 4%, em 2015, os resultados de 2018 registram aumento, passando para 8%. Houve diminuição também de pessoas no nível rudimentar, de 27% para 22%, se compararmos os mesmos anos. Em relação aos funcionalmente alfabetizados, em 2015, verificou-se um crescimento de 14% de entrevistados no nível elementar, porém três anos depois, o Brasil totaliza 34% de pessoas nesse nível de alfabetismo. Houve aumento de 5% no nível intermediário e o proficiente se manteve estagnado nos 12%. Veja a Tabela 2¹⁶:

Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizado*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

* Indivíduos classificados nos níveis analfabeto e rudimentar compõem o grupo denominado analfabeto funcional. O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados, pois o IBOPE Inteligência tem como política não divulgar resultados com casas decimais.

¹ Os quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos foram retroativamente reorganizados em cinco níveis na edição 2018 do Inaf. Ficaram inalterados os níveis analfabeto e rudimentar, que juntos definem o analfabetismo funcional. Já os níveis básico e pleno, que compunham o grupo dos funcionalmente alfabetizados, foram reclassificados em três: elementar, intermediário e proficiente. Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do Inaf.

Tabela 2: Níveis de Alfabetismo no Brasil – Inaf (2001-2018) (Fonte: INAF Brasil 2018)

¹⁶Disponível em: < https://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf >. Acesso em: 05 mai. 2019.

O Inaf mostra que, embora a escolaridade média da população brasileira continue aumentando, os índices de alfabetismo não cresceram proporcionalmente. Observou-se que de 2001, ano em que teve início o estudo, até 2018, aumentou o número de pessoas entre 15 e 64 anos que chega ao ensino médio (de 24% para 40%) e ao ensino superior (de 8% para 17%). Enquanto cai o percentual de parte da população, nessa mesma faixa-etária, que estudou até o ensino fundamental (de 40% para 21%).

Proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018

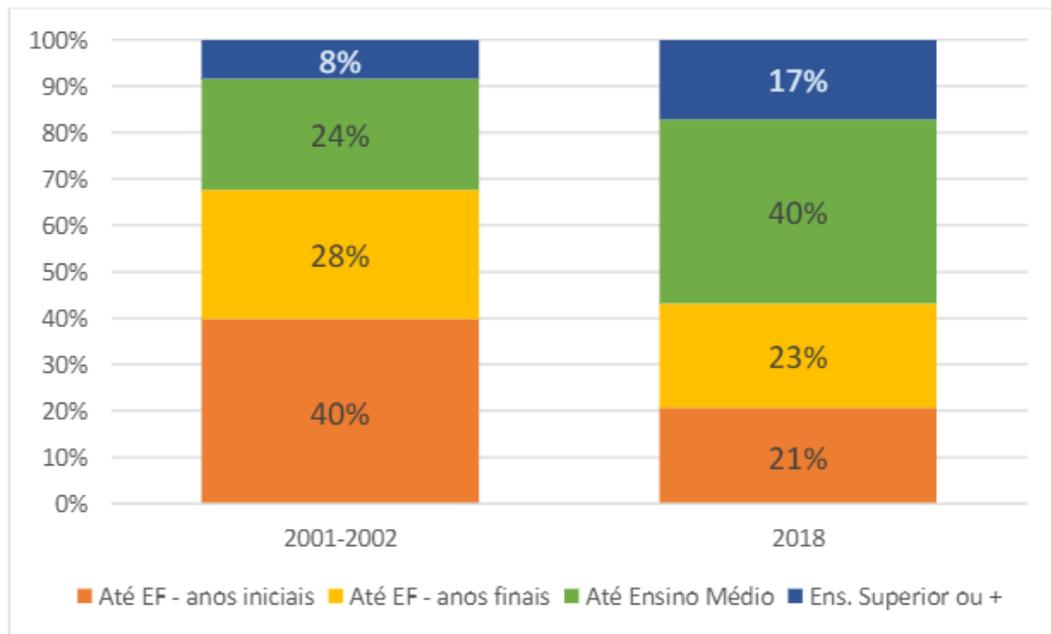


Gráfico 3: Proporção por níveis de escolaridade na população de 15 a 64 anos e na amostra Inaf em 2001-2002 e 2018. (Fonte: INAF Brasil 2018)

Conforme mostra a tabela 2, o estudo não aponta avanços significativos nos níveis de alfabetismo no Brasil. Um dado preocupante, já que o número de escolarização dos brasileiros aumentou, como indicado no gráfico acima. O Indicador também analisou dados considerando fatores como, níveis de escolaridade, gênero, faixa-etária, cor/raça e situações de trabalho.

Como o objetivo de nossa pesquisa é trabalhar com as dificuldades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em relação à leitura e à compreensão de textos e enunciados de questão, vamos analisar os três últimos fatores.

Na análise feita por faixa-etária, o Inaf 2018 encontrou diferenças significativas na proporção de analfabetos funcionais entre mais jovens e mais velhos: enquanto 12% de jovens entre 15 e 24 anos estão em condição de analfabetos funcionais, situam-se em 53% pessoas entre 50 e 64 anos. Vejamos a tabela abaixo:

Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas etárias (% por faixa etária)

	Total	15 a 24	25 a 34	35 a 49	50 a 64
BASE	2002	475	451	615	461
Analfabeto	8%	1%	2%	8%	20%
Rudimentar	22%	11%	16%	25%	34%
Elementar	34%	37%	36%	36%	27%
Intermediário	25%	35%	30%	20%	15%
Proficiente	12%	16%	15%	11%	5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais*	29%	12%	18%	33%	53%
Funcionalmente Alfabetizados*	71%	88%	82%	67%	47%

* Indivíduos classificados nos níveis analfabeto e rudimentar compõem o grupo denominado analfabeto funcional. O critério de arredondamento permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Fonte: Inaf 2001-2018

Tabela 3: Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas-etárias (Fonte: INAF Brasil 2018)

Conforme observamos, o número de analfabetos funcionais é mais significativo no grupo dos mais velhos, enquanto os brasileiros mais jovens são funcionalmente alfabetizados. Entretanto, há de se observar que o segundo grupo apresenta grande dificuldade em realizar uma leitura proficiente em que se consegue relacionar os conhecimentos obtidos com a realidade que o cerca.

Outro dado importante corresponde ao fator cor/raça e representa bem o cenário de desigualdade racial no Brasil. A população negra (pretos e pardos) ainda apresenta níveis de escolaridade mais baixos do que a branca. Enquanto 3% da população branca não têm nenhuma escolaridade, o percentual é de 5% e 8% entre os que se declaram pardos e pretos, respectivamente.

O Inaf observou também que, nos níveis mais altos de escolaridade, 25% dos que se identificam como brancos ingressam e concluem o ensino superior, enquanto a parcela de pardos nesse nível de ensino é de 15% e de 12% entre os que se identificam como pretos.

Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça
(% por cor/raça)

	BASE	Branca	Preta	Parda	Outras
<i>BASE</i>	2002	630	390	871	111
Analfabeto	8%	4%	11%	7%	25%
Rudimentar	22%	19%	24%	23%	21%
Elementar	34%	32%	34%	37%	31%
Intermediário	25%	27%	25%	23%	20%
Proficiente	12%	18%	6%	10%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais*	29%	23%	35%	30%	46%
Funcionalmente Alfabetizados*	71%	77%	65%	70%	54%

* Indivíduos classificados nos níveis analfabeto e rudimentar compõem o grupo denominado analfabeto funcional. O critério de arredondamento permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Fonte: Inaf 2001-2018

Tabela 4: Distribuição da população por grupos de alfabetismo e cor/raça (Fonte: INAF Brasil 2018)

Por último, o Inaf indicou o índice de alfabetismo em situação de trabalho. Dos entrevistados, 56% estavam trabalhando, 22% desempregados ou à procura do primeiro trabalho, 10% eram donas de casa e 4% aposentados. A pesquisa concluiu que há uma relação direta entre alfabetismo e situação no trabalho, os níveis de alfabetismo aumentam no grupo dos indivíduos que trabalham.

População por situação de trabalho e nível de alfabetismo
(% por nível de alfabetismo)

	Total	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
<i>BASE</i>	2002	155	433	688	495	231
Está trabalhando	56%	46%	48%	55%	60%	71%
Está desempregado / procura 1º emprego	22%	14%	27%	24%	21%	18%
É dona de casa	10%	19%	12%	10%	7%	5%
Está aposentado	4%	12%	7%	3%	3%	0%
Não trabalha / outra situação*	7%	8%	7%	7%	8%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* vive de renda, recebe pensão, inválido etc.

O critério de arredondamento permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Fonte: Inaf 2001-2018

Tabela 5: População por situação de trabalho e nível de alfabetismo (Fonte: INAF Brasil 2018)

O Inaf apontou também uma relação entre escolaridade e hábitos de leitura; e que os níveis de alfabetismo estão ligados ao conhecimento que os indivíduos possuem sobre uma variedade de gêneros textuais e seus suportes. Os dados mostraram que os indivíduos alfabetizados leem numa proporção maior, mas ainda sim, o número deixa a desejar.

Com a análise desses dados do Indicador de Alfabetismo Funcional, ressaltamos a importância de discutir sobre políticas públicas para a educação, a fim de que as autoridades possam tomar medidas que busquem sanar os problemas de analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil, porém temos verificado em nossa prática diária em sala de aula, que o maior problema da educação é o descaso dos governantes que não investem na estrutura da escola, nos acervos das bibliotecas, na formação de professores, nem nos salários pagos aos nossos educadores. Para criar um país de leitores proficientes é necessário mais do que constatar o problema, mas ter o interesse e o compromisso de resolvê-lo.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA NA ESCOLA

As tarefas de ensinar a ler, a escrever e a de formar leitores têm sido atribuídas aos professores responsáveis pela alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais, aos professores do ensino fundamental e médio, principalmente os de língua portuguesa e à escola, pois é normalmente nesse espaço onde as crianças e os adolescentes têm acesso aos livros, mesmo que didáticos e/ou paradidáticos. Por isso, recaem sobre esses profissionais e essa instituição as queixas e reclamações oriundas de pais e de uma sociedade, mais preocupada em encontrar um culpado que apontar soluções para aquilo que denominamos ser uma crise de leitura.

No entanto, há de se pensar que o problema de leitura no Brasil é plural, principalmente, se pensarmos no tamanho e extensão do país com um numeroso quantitativo de pessoas e escolas sem acesso ao livro. Além disso, esse problema faz-nos refletir acerca da necessidade de criação de políticas públicas para o ensino de língua materna, abrangente, levando-se em consideração as variedades linguísticas existentes e de sua prática efetiva nas escolas.

Há um esforço contínuo da academia e de especialistas em linguística e ensino de língua que, preocupados com a questão da leitura, buscam oferecer teorias que, aliadas à prática pedagógica, podem atenuar a dificuldade, não só de formar leitores, mas a de desenvolver habilidades de compreensão e produção de gêneros textuais que circulam em sociedade. Para Bechara (2007, p. 7), esse esforço não consiste em desprestigiar a gramática tradicional que se aprende na escola:

Consiste o esforço no sentido de preservar o que a tradição oferece de bom e de substituir práticas improdutivas e retrógradas por uma orientação pautada em ideias modernas que pouco a pouco se vão instalando na formação dos professores que atuam nas classes de ensino fundamental e médio. Esforço em transformar a rotina pelas atividades que levem os alunos a uma competência reflexiva do idioma capaz de adequá-lo aos diversos gêneros textuais que as necessidades comunicativas e expressivas lhes impõem no trato em sociedade. (BECHARA, E. In: PAULIUKONIS; GAVAZZI, 2007. p. 7)

Neste capítulo veremos que crise é essa que todos fazemos questão de destacar. Observaremos os diversos fatores que contribuem para afastar os alunos dos livros; o quanto

pode ser desastrosa a má formação de professores em geral e bibliotecários que atuam ou deveriam atuar na formação de leitores, além de verificar os recorrentes equívocos quanto ao ensino de língua portuguesa e a maneira inadequada de trabalhar compreensão de textos, a partir de atividades desinteressantes e sem sentido das chamadas fichas de leitura que acompanham muitos livros destinados a alunos de ensino fundamental.

3. 1 – Leitura e ensino: problemas e dificuldades

Gostaríamos de discorrer primeiramente sobre um assunto que possivelmente todo profissional da área de educação, bibliotecários e pais atentos já refletiram. Trata-se do desprestígio da leitura frente a outras atividades e opções de lazer e entretenimento.

A relevância dessa discussão legitima-se pela conclusão de que a leitura está, definitivamente, em crise no Brasil, e este tem sido considerado um problema singular, isto é, colocando a escola como a única responsável por “não alfabetizar ‘direito’, não inculcar o gosto pela leitura, nem formar o espírito crítico do aluno”. (SOUZA; BERTHIER, 1993, p.125, grifo dos autores)

Entretanto, sabemos que existem fatores socioeconômicos e culturais, os quais colaboram para afastar os leitores dos livros. A leitura vem competindo com os canais de TV aberta, com as TVs por assinatura, com os serviços de *streaming* de vídeos, com as redes sociais, jogos eletrônicos, games em versão *on-line* e inúmeras formas de lazer ao ar livre que o clima do nosso país favorece.

Além disso, é importante considerar que os custos de cada uma dessas alternativas de entretenimento são um fator primordial para o brasileiro fazer sua escolha. O livro é por vezes preterido por ser considerado um produto oneroso, de difícil acesso para famílias de baixa renda. Para Julio Ludemir, cocriador da FLUP, festa literária das periferias que acontece anualmente no Rio de Janeiro,¹⁷ “o livro no Brasil é caro, elitista e excludente”, ainda mais agora com o projeto

¹⁷Dados disponíveis em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/08/22/livro-no-brasil-e-carro-elitistas-e-excludente-diz-cocriador-da-flup.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

de reforma tributária do governo que prevê a taxação de livros, o que prejudicará o mercado editorial e afetará significativamente os mais pobres.¹⁸

Atualmente, por conta do isolamento social imposto pelas autoridades governamentais devido à pandemia de COVID-19 no Brasil e no mundo, a venda de livros teve um aumento, segundo a pesquisa Nielsen¹⁹ em parceria com o SNEL, porém não tão substancial se comparado ao “boom do streaming”²⁰. A *Netflix*, por exemplo, ganhou mais de 16 milhões de assinantes durante o primeiro trimestre de quarentena, o que evidencia a preferência das pessoas por séries e filmes em detrimento dos livros.

Apesar de estarmos cada vez mais isolados, em casa, com nossos computadores e *smartphones*, nunca houve tanta interação entre as pessoas como há no espaço da *Internet*. Por meio dela podemos conversar, jogar, namorar, debater, brigar e até cometer crimes cibernéticos. Podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, podemos fazer tarefas básicas, como: comer, tomar banho, atravessar a rua sem nos desconectarmos. O contato virtual com gente de toda parte do mundo é leve e cabe na palma mão; e o fluxo de informações é tão grande e veloz como nosso corrido dia a dia.

Para esse público bombardeado de informações, imagens e vídeos, a leitura longa e despretensiosa acaba sendo colocada em segundo plano, principalmente para os mais jovens, ler significa estar sozinho. Ler torna-se uma atividade monótona e sem interação.

O que muita gente desconhece, no entanto, é que a leitura, segundo Cunha (1991, p. 47), é sim “uma forma altamente ativa de lazer, porque em vez de propiciar repouso e alienação exige um grau maior de concentração e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor, tornando o indivíduo crítico, criativo, mais produtivo e consciente”. Mas, nem sempre esse entendimento é alcançado por todos, pois, na maioria das vezes, ouvimos alguém justificar a não-leitura afirmando não ter tempo ou estar cansado, preferindo fazer algo para relaxar e descansar.

Esse tipo de pensamento ocorre porque o livro não é uma opção de lazer para o adulto, ou seja, não significa uma atividade prazerosa para ele. Como criar então o hábito da leitura nas crianças se seus pais e professores não leem, ou melhor, nem sequer possuem uma biblioteca em

¹⁸Dados disponíveis em: <<https://www.dw.com/pt-br/como-a-taxa%C3%A7%C3%A3o-de-livros-pode-afetar-os-mais-pobres/a-54619040>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

¹⁹Dados disponíveis em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/07/vendas-de-livros-sobem-31-e-apontam-para-recuperacao-apos-pandemia.shtml>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

²⁰Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52671200>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

casa ou andam com livros? Dificilmente a criança despertará seu interesse pelo livro se um adulto não lhe mostrar o caminho. Este pode ser apontado antes mesmo de a criança ser alfabetizada, como afirmam Souza e Berthier (1993, p. 126), “a hora de aprender a ler precede a de ir à escola primária, visto que o melhor momento para se estimularem leituras é exatamente quando esse espaço ainda não foi preenchido pelo conhecimento das letras”.

Como foi dito anteriormente, a escola e os professores não são os únicos culpados pela crise da leitura, mas sem dúvida, eles têm um papel de grande importância, principalmente no que diz respeito ao incentivo à leitura. Neste sentido, a literatura - sobretudo a infantil e a juvenil - deve ser trabalhada em sala de aula, não de forma a “empurrar” o livro ao aluno para cumprir o programa da escola, com prazos para a entrega de atividades e fichas de leituras devidamente preenchidas, tudo isso, num ritmo frenético, com tom de obrigatoriedade, sem liberdade de escolha. Como declara Abramovich (1991, p. 140), o ensino de leitura não pode vir acompanhado da “noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, deleite, de encantamento...” O trabalho com os livros deve ser agradável, atraente e produtivo, de maneira que o aluno se sinta seduzido e deseje interagir com ele.

Para que a atividade do professor dê certo, aliado à sua criatividade, sua experiência e bom senso, o livro, ou melhor, sua qualidade literária e gráfica é essencial. O texto bem escrito, a história interessante, o ritmo, os personagens, a ilustração, quando bem elaborados, são imprescindíveis para qualquer leitor, incluindo também a criança. Se o livro não apresenta um bom projeto gráfico e um bom enredo, ela irá, sem dúvida, perceber isso e, fatalmente se desinteressará por sua leitura.

Cabe afirmar que, tão relevante quanto a qualidade literária e gráfica do livro é o trabalho realizado com ele. Não se pode resumir a atividade de leitura à realização de exercícios que pouco incentivam o aluno a “criar, inferir, representar e propor sentidos”. Esses exercícios, denominados por Marcuschi (1996, p. 78), como “copiação” são desnecessários, já que não colaboram para estimular a atenção e a compreensão dos alunos. Visam apenas extrair do texto o óbvio, perguntando para o aprendiz sobre a autoria da obra, título, personagens, questões estas que não levam a lugar nenhum.

Outro aspecto que também deve ser abordado, diz respeito ao entendimento equivocado do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental e médio, em que se tem por prática a classificação de palavras e frases como unidades básicas de ensino. Sabemos que esse trabalho

descontextualizado não propicia o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e discursivas de nossos alunos.

Considerando que o texto não é uma mera junção de vocábulos e sentenças e, que a análise isolada de tais elementos não colabora para formação de alunos capazes de compreender e produzir textos há de se entender, portanto, que a unidade essencial de ensino deve ser o próprio texto, como afirmam os PCN.

No entanto, mesmo quando o texto é usado em sua integralidade, observamos que o trabalho de leitura pode ser feito de maneira inadequada. Uma lacuna na formação do professor dificulta a aproximação dos alunos em relação ao livro, visto que a literatura é eventualmente tratada como utilitária e moralizante, servindo apenas como instrumento de ensino e avaliação. Em numerosas ocasiões, a utilização do texto atende ao objetivo de servir como pretexto, não só para trabalhar valores, mas também para extrair dígrafos, substantivos, adjetivos, atividades estas, que não formam leitores e muito menos leitores capazes de pensar criticamente o mundo.

Com a noção de que a leitura do texto não acontece pela decodificação de letras e sílabas, mas é antes de tudo, uma atividade de construção de sentidos, em que o leitor é parte essencial na interação entre leitor-texto-autor, deve-se levar em consideração que o mesmo é um sujeito dotado de experiências, vivências e conhecimentos que são acionados no momento da interação, participando ativamente desse processo.

A fim de corroborar o que muitos teóricos têm afirmado e na tentativa de pôr em prática o que temos estudado até agora, elaboramos algumas sugestões de atividades, seguindo a proposta de Silva (1992) que divide os momentos de leitura em três etapas: pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Quanto ao objetivo de cada etapa, a primeira visa criar expectativa no aluno, despertando nele o interesse e a curiosidade pelo texto que será lido. A segunda tem em vista levar o aluno a analisar e interpretar textos a partir de seus conhecimentos prévios, além de desenvolver sua competência linguística e textual. É importante também trabalhar com a intertextualidade, a fim de aperfeiçoar, no aluno, sua capacidade referencial. E a terceira, tem a principal intenção de levar o aluno a pensar, a questionar, a relacionar o texto ao mundo em que vive.

Sobre essas atividades de leitura baseadas na proposta de Silva (1992), abordaremos com maior profundidade no item 3.4 deste capítulo. Nos próximos itens trataremos do entendimento e ensino equivocados da língua portuguesa, das fichas de leitura e exercícios de “copiação” dos

materiais didáticos, de acordo com Marcuschi (1996). Veremos também as concepções de leitura e como trabalhar o texto na sala de aula.

3.2 – O entendimento e o ensino equivocado da língua portuguesa

Ao refletirmos sobre como tem sido o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, deparamo-nos com a situação do fazer docente que vai além do despreparo teórico. A falta de recursos básicos e de material de qualidade nas escolas provocam, muitas vezes, um desgaste no professor que, diante do cenário precário, não vê alternativa além de optar por um trabalho mais cômodo, como a ministração de aulas com foco na gramática em detrimento de uma prática de linguagem que priorize os textos orais e escritos e a capacidade de comunicação do aluno.

Ao longo dos anos, temos observado que o ensino de língua materna tem se dado de maneira equivocada, priorizando classificação de vocábulos e frases soltas, fora de seu contexto de uso, sendo consideradas as unidades básicas para o ensino. Sabemos que, de acordo com os PCN esse trabalho descontextualizado não contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e comunicativas do aluno e que o texto não é apenas junção de letras e palavras, mas apresenta toda uma gama de implícitos que o constitui. Logo, sua análise isolada não poderá colaborar para formar alunos capazes de compreender e produzir textos; deste modo, a unidade essencial de ensino não deve ser outra, senão o próprio texto.

Santos (2006), confirmando o que o já nos orientam os PCN e o BNCC sobre a utilização do texto como objeto central de ensino, destaca ainda que, o trabalho realizado em sala de aula deve congrega “as três práticas da linguagem também apresentadas nos Parâmetros: práticas de leitura de textos orais/escritos, práticas de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística”. Segundo a autora,

(...) somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro, por observar como a estrutura da língua ocorre nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. (Santos, 2006, p. 60, grifo da autora)

Ainda pensando no ensino de língua portuguesa nas escolas, verificamos rotineiramente que tais instituições, tanto particulares como públicas, continuam a investir no ensino classificatório de vocábulos e frases soltas. É certo também que o momento das avaliações e o final das etapas escolares, requerem que seus alunos sejam capazes de compreender e produzir texto. Essa atitude incoerente só evidencia ainda mais o ensino inconsistente que nossos alunos recebem (cf. SILVA, 1992).

Todavia, mesmo quando o texto é usado em sala de aula de maneira integral, observamos que o trabalho efetivado com ele demonstra a inadequação de igual modo. É relevante destacar mais uma vez que, a má formação docente irá se refletir no dificultoso intento de aproximação dos alunos em relação ao livro, já que na maior parte do tempo, a literatura é “pedagogizante”, isto é, tratada como utilitária, servindo como instrumento moralizante ou de avaliação, estando sempre a serviço da gramática, e cujo objetivo é servir como pretexto apenas para ampliação de vocabulário, extração de dígrafos, substantivos e adjetivos, atividades essas sem valor na capacitação de alunos para o entendimento de textos e nem na formação de leitores críticos.

Percebemos que o ensino da língua não deve objetivar a classificação de elementos isolados, mas antes deve ter como objetivo mais importante o texto, é também imprescindível entendermos alguns conceitos sobre leitura e compreensão de textos. Tal noção garantirá que o texto não será lido decodificando-se letra por letra, frase por frase, e que a verdadeira atividade de leitura é aquela em que o leitor prescinde da versão de leitura anterior em função do significado global do texto, reconhecendo seu papel como produtor de significados, sabendo que ler é essencialmente uma atividade de construção de sentidos, garantida através da interação com o autor e sua obra, sendo o leitor um sujeito dotado de experiências, vivências e conhecimentos prévios acionados no momento da interação.

Koch e Elias (2006, p. 37), também tecem seus comentários sobre esse intercâmbio entre leitor-texto-autor, atentando para além da bagagem de conhecimento acumulada pelo leitor, apontando para a atenção ao texto, pois sua superfície indica sinalizações que também são importantes para o seu entendimento:

(...) a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor.

A partir da compreensão correta do ensino de língua e do conceito de leitura, o professor deve buscar junto a outras fontes de pesquisa, elaborar um trabalho que vise a atender a real demanda do aluno, o qual necessita de atividades que exercitem sua criatividade e capacidade de interpretação.

3.3 – As fichas de leitura e os exercícios de “copiação” dos manuais didáticos

A compreensão de certas minúcias dos textos orais e escritos pode ser dificultada na medida em que o ouvinte/leitor não compartilhe ou não tenha conhecimentos prévios (linguísticos, discursivos e comunicativos) semelhantes ao do seu interlocutor/autor. Muitas vezes para que a comunicação se estabeleça entre esses indivíduos é necessário que eles dominem aspectos básicos de uso da língua. Uma piada ou paródia, por exemplo, pode não ter nenhuma graça ou sentido se o ouvinte/leitor não dispõe dos conhecimentos citados acima, além do conhecimento de mundo que abrange, como já mencionado anteriormente, sua bagagem cultural, que compreende as vivências, as crenças e os valores vividos por ele.

Por esse motivo, a compreensão precisa ser estimulada através de exercícios de interpretação e entendimento de textos e, quanto mais expostos a textos orais e escritos o aprendiz estiver, melhor irá entender as particularidades de cada ato comunicativo. Em razão disso, cabe à escola a tarefa de ensinar o aluno a ver o texto não como simples código a ser decifrado, mas como algo que não se esgota na possibilidade de dizeres e significados.

No entanto, ao analisar atividades escolares desenvolvidas em sala de aula, através do uso de manuais didáticos, e no nosso caso, manuais específicos para EJA, como o livro *Alcance EJA* e algumas apostilas elaboradas pelos professores da unidade escolar, verificamos um enorme contraste em relação ao que foi dito até agora.

Tais exercícios que deveriam estimular a reflexão crítica resumem-se a atividades repetitivas de perguntas e respostas objetivas que podem ser facilmente copiadas do texto, ou que contenham ordens como: retire do texto, complete, reescreva etc. O texto é comumente usado, como afirmado anteriormente, como pretexto para extração de elementos superficiais, ou seja, para atender àquilo que o professor está ensinando no momento.

Um tipo de atividade presente em alguns livros didáticos e que costumam chamar de exercício de interpretação é aquela que visa extrair do texto o óbvio, com indagações, como as supracitadas, sobre o autor do livro, o personagem principal, o título, questões essas que não são definitivamente de compreensão, pois tornam a leitura do texto desnecessária, sendo as respostas facilmente identificadas na orelha ou resumo do livro. Segundo Marcuschi (1996, p. 64), “esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de cópiação e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia (...)”.

Outro material didático de que o professor costuma lançar mão é aquele que acompanha alguns livros paradidáticos (mistura de ficção com informação, usados a serviço da pedagogia para passar lições utilitárias) ou até de literatura infantil e juvenil; são os chamados suplementos de atividades ou mais conhecidos como fichas de leitura, cujo objetivo é testar a leitura feita pelo aluno e verificar sua atenção em relação à história lida. Esse caderno contém, na maioria das vezes, questões de “cópiação”, isto é, de “recorte” e “cole”, um trabalho meramente de transcrição e, raramente apresentam algum desafio ao leitor, estimulando-o a analisar aspectos importantes que o levariam a uma reflexão crítica. Assim como os exercícios presentes nos livros didáticos, as fichas de leitura se preocupam com aspectos formais, de identificação de informações objetivas e superficiais.

Essas atividades são assim produzidas e desenvolvidas em sala de aula, pelo fato de a escola e os manuais por ela utilizados ainda encararem a língua como “um código ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade dos falantes”, quando ela não é uma forma “engessada”, “é variável, heterogênea e sempre situada nos contextos de uso” (Marcuschi, 1996, p. 71-72).

A língua dá espaço para ambiguidade e polissemias (pluralidade de significações), de modo que podem ser atribuídos aos textos vários sentidos e, por isso não podem (língua e texto) ser tratados como um produto pronto e acabado. A noção de que o texto é algo fechado, depósito de informações meramente objetivas e que a compreensão é apenas um ato de decodificação leva a equívocos e a falhas nos exercícios escolares já mencionados neste trabalho. Somente a partir da noção exata dessas teorias e concepções é que entenderemos, conforme afirma Marcuschi (1996, p. 77), que

(...) a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Compreender um texto envolve muito mais

que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações (...) é inferir, criar, representar e propor sentidos.

É por isso que oferecer aos alunos atividades de “cópiação” é negar-lhes o direito de aprender a ler no seu significado mais complexo. Segundo Rojo (2009, p. 44):

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Para formar a competência leitora do discente de que tanto falamos neste estudo, é necessário primeiro reconhecer que temos falhado em nosso trabalho em sala de aula. Compreender que o ensino de língua e leitura tem sido realizado de maneira equivocada e que estamos focando em atividades que não contribuem definitivamente para a formação de leitores. Se o intuito é tornar nosso aluno capaz de dominar a leitura e a escrita e ter as competências necessárias para participar efetivamente das práticas sociais e profissionais (SOARES, 2017), precisamos repensar nossa prática pedagógica aliada às novas concepções de leitura e texto, como veremos no item a seguir.

3.4 – Concepções de leitura e o texto na sala de aula

Em se tratando do ensino de língua portuguesa no Brasil, observamos até o momento, que o entendimento errôneo de língua, leitura e compreensão textual gera a desastrosa produção de atividades sem sentido e um trabalho pouco produtivo com o texto. As falhas no ensino aqui identificadas fazem parte do cotidiano das escolas públicas e particulares brasileiras. Ao aprofundar um pouco mais o conhecimento deste assunto, vemos que somente uma mudança urgente na atitude quanto à tarefa de ensinar leitura e escrita para alunos do ensino fundamental e médio, em cursos regulares ou supletivos, poderá transformar um país que se destaca pela crise na leitura em um país de leitores.

Para isso é necessário que entendamos muito bem os conhecimentos aqui destacados. Baseados em teorias recentes na área de ensino de leitura e língua materna, evidenciamos concepções equivocadas e ressaltamos outras que, de uma maneira geral, têm se mostrado eficientes nas experiências em salas de aula.

O primeiro aspecto que precisa ser observado quanto às concepções de leitura diz respeito ao direcionamento do nosso foco para o texto. Koch e Elias (2006) declaram que há pelo menos três formas de enfoque, de modo que, para cada visão, a concepção de leitura se apresentará diferente. Segundo as autoras, o foco pode estar no autor: um sujeito que mentaliza ações e desejos escreve ou fala de maneira que seu interlocutor capte suas ideias. A leitura é então entendida como uma atividade que cabe ao leitor/ouvinte a tarefa de captar as intenções do autor/falante.

Na segunda concepção, quando o foco será exclusivamente no texto, a língua é vista como um código e o texto como um produto elaborado por um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. De acordo com esse pensamento, a leitura é apenas o decifrar dos sentidos das palavras e frases presentes na superfície textual.

Já a terceira percepção do que venha ser leitura, é encarada numa perspectiva interacional, em que a língua e, os indivíduos que dela se apropriam, se constroem e são construídos dialogicamente no texto. Neste ponto de vista, o leitor é um sujeito ativo, participe do texto lido. Romão e Pacífico (2006) compartilham suas ideias quanto a essa concepção:

É pela interação entre o produtor do texto (incluindo suas condições de produção) e o leitor que o sentido se realiza. Assim sendo, inferimos que a leitura é um processo dialógico e intertextual muito mais amplo e abrangente do que a simples decodificação de um enunciado, pois, além da competência linguística para decodificar o texto, o ato de ler implica o aspecto interativo da linguagem, isto é, a existência do outro (autor) que interaja com o leitor, que tem na memória uma história de leitura, um conhecimento intertextual, que ele armazena graças a uma *enciclopédia semântica*. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 27, grifo das autoras)

Os conhecimentos prévios de que o leitor se apropria para dar sentido ao texto, são nada mais que estratégias de leitura usadas no momento de contato com o texto oral/escrito. Tais conhecimentos - linguístico, textual, intertextual e enciclopédico - são acionados no ato da leitura:

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o

processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória (...) (KOCH; ELIAS, 2006, p. 39)

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical e lexical. É baseado nele que compreendemos o uso e a estrutura da língua. Kleiman (2007) explica que ele é implícito, internalizado, que faz com que qualquer nativo fale sua língua, dominando pronúncia, vocabulário, regras, além de entender seu uso e funcionamento. Tal conhecimento é importante no que se refere ao processamento textual. Este processamento é uma atividade que faz com que o agrupamento de palavras e frases seja percebido e assimilado pela nossa mente, de modo a construir significados, o que possibilita a identificação de categorias e suas funções, permitindo a compreensão.

Com relação ao conhecimento textual, a autora declara ser este referente à noção de tipologia textual e de como podemos fazer uso dessas estruturas para reconhecimento e entendimento do texto. Quanto maior for o contato do leitor com diferentes tipos de texto, maior e mais fácil será a compreensão dos textos lidos. Portanto, identificar as estruturas narrativas, expositivas, descritivas e argumentativas e os recursos utilizados para a construção delas contribui para uma orientação e percepção do texto como um todo.

No entanto, só o conhecimento de tipologias textuais não garante a construção de sentido do texto. Outro conhecimento que também faz parte do nosso conhecimento prévio e utilizamos durante a leitura é chamado de conhecimento de mundo ou enciclopédico, adquirido tanto formalmente quanto informalmente em situações cotidianas da vida em sociedade. Sua falha também pode causar incompreensão.

O conhecimento intertextual, enciclopédico ou de mundo são adquiridos na medida em que estamos no mundo e interagimos com ele. É um repertório de conhecimento formado a partir de experiências, vivências, valores, relações com outros indivíduos, contatos com outros textos etc. Tais contatos influenciarão no entendimento ou não de um determinado texto. Quando não conseguimos estabelecer a relação entre o texto presente e aqueles que possivelmente estão ao seu redor, é porque, sem dúvida, nos falta o intertexto:

Pensando nisso é que julgamos ser necessário, antes de dar início à leitura de qualquer texto, construir uma unidade de exercícios que visem evidenciar para o aprendiz esse critério da textualidade, chamando-lhe a atenção para o fato de que muitas vezes, ele pode não estar compreendendo o texto porque falta-lhe intertexto, isto é, falta-lhe o estabelecimento de relação entre o texto presente e aqueles que estão ao seu redor, em ausência. (SILVA, 1992 p. 13)

Entretanto, não é apenas a ausência do conhecimento intertextual que pode prejudicar a compreensão de um texto. Havendo falha em quaisquer dos conhecimentos arrolados acima, torna-se difícil e, por vezes até impossível, a compreensão da leitura.

Outro aspecto interessante que salientamos, diz respeito aos objetivos e expectativas diante de uma leitura. Para Kleiman (2007), o leitor está sempre à procura de coerência para o texto. Nesse caminho de busca por compreender e construir sentidos é que se estabelecem os objetivos e propósitos para a leitura. Essa tarefa é considerada importante, pois, de acordo com a autora, o leitor se propõe a focalizar mais ou menos um assunto, dar maior ou menor atenção a determinadas partes do texto.

Em relação à definição de objetivos, Kleiman (2007), em concordância com Koch e Elias (2006), se refere à atividade de formulação de hipóteses, tarefa extremamente relevante para o leitor ativo e que contribui para a compreensão, pois, no momento da elaboração dessas hipóteses, o leitor terá a oportunidade de testá-las, confirmá-las ou não, à medida que vai lendo o texto. Essa atividade necessária favorece a apreensão global do texto e exercita as habilidades do leitor, distanciando-o cada vez mais da leitura feita apenas como mera decodificação de signos.

Infelizmente, dentro do espaço escolar, esse tratamento, que seria adequado para o texto, não se configura. O não estabelecimento de objetivos e estratégias claros para a leitura torna essa atividade desinteressante, sem significado, sem sentido para o aluno. Além disso, as aulas dissociadas da realidade dos discentes, com a utilização de textos fora do seu cotidiano desmotivam a leitura e transformam a aprendizagem apenas numa obrigação, “criando-se um distanciamento entre leitura e o texto e daí entre leitura e leitor, que definirá sempre leitura como tarefa árida, cansativa, alheia aos seus interesses”. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 32).

Por este motivo é que os PCN sugerem um trabalho em sala de aula incluindo diversos gêneros textuais, das modalidades oral e escrita, de forma a garantir uma aprendizagem mais completa, capacitando o aluno a usar a língua materna nos mais diferentes contextos situacionais.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um

gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

O que os Parâmetros nos orientam é trabalhar sempre com uma gama de gêneros variados, de maior circulação social, gêneros esses que os alunos já estão em contato todos os dias ou estarão em dado momento de suas vidas. Conhecendo os diferentes gêneros, orais e escritos, compreendendo sua estrutura e uso adequado para determinada ocasião, o aprendiz estará apto para efetuar os mais diversos atos comunicativos.

3.5 – Os gêneros textuais e a leitura multimodal

No item anterior vimos que na atividade de leitura e produção de sentidos, o receptor/leitor lança mão de algumas estratégias para construir os sentidos do texto. Além do conhecimento linguístico, são mobilizados outros conhecimentos que temos armazenados na memória, como o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o interacional, os quais nos permitem reconhecer os propósitos pretendidos pelo produtor do texto.

Baseadas nesse entendimento, Koch e Elias (2006) também defendem a ideia de que todos os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que nos orienta, cotidianamente, em nossas práticas comunicativas e interacionais, isto é, trata-se de uma habilidade que vamos adquirindo e que nos conduz a usar adequadamente os gêneros textuais orais e escritos em diferentes situações.

Como vemos, se, por um lado, **a competência metagenérica** orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos. (KOCH; ELIAS, p. 103, grifo das autoras)

Por esse motivo é necessário conhecer a organização, a estrutura e o funcionamento de determinado gênero textual para que se possa construir a coerência de um texto. Cabe a escola o papel de mediadora desse aprendizado, pois, à medida que entramos em contato com os diversos modelos de textos e seus suportes, e aprendemos sobre eles, essa competência vai sendo aperfeiçoada, facilitando não só a compreensão textual, mas sua produção nos diversos contextos situacionais.

Sobre a ampliação desse conhecimento, a BNCC nos orienta a trabalhar com atividades de leitura com graus de complexidade crescente. Assim, essa progressão de habilidades contribuirá para a construção de um repertório possivelmente acessado quando os alunos estiverem diante de novos desafios de leitura.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 75)

Outro aspecto relevante que a BNCC aponta, diz respeito ao modo de desenvolvimento dessas habilidades. Segundo o documento, os trabalhos de leitura, oralidade e escrita com os gêneros discursivos devem ser realizados de forma contextualizada, para que o aluno possa conhecer e explorar as diversas práticas de linguagem pertencentes ao seu convívio social.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BRASIL, 2017, p. 75)

As aulas de língua portuguesa devem, então, estar centradas essencialmente no estudo dos gêneros textuais, que são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, segundo Marcuschi (2008, p. 155). Esses modelos relativamente estáveis, porém, dinâmicos estão presentes em nossa vida diária e, por isso, seu ensino não pode estar dissociado da realidade comunicativa do educando. Para Marcuschi (2008),

(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Como só é possível comunicar-se através dos gêneros, compete à escola a função de se tornar o espaço de ampla circulação de diversos textos e de possibilitar aos estudantes esse encontro com as diferentes linguagens e, cabe à disciplina de Língua Portuguesa a atribuição de promover atividades curriculares para ampliação dos letramentos múltiplos.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68)

Com o advento das novas tecnologias e a necessidade do ser humano de se adequar aos novos moldes de comunicação que o mundo contemporâneo exige, surge a ideia de ressignificar os conceitos de texto e letramento, já que não se trata apenas do conhecimento da letra e da escrita, mas de uma série de outras novas configurações e possibilidades de comunicar. Com essas novas demandas, “o conceito de letramento passa a ser plural: letramento**S**”, letramentos múltiplos ou multiletramentos. (ROJO, 2009, p. 102, grifo da autora).

Tão necessário quanto alfabetizar um indivíduo, é letrá-lo nas múltiplas linguagens disponíveis nos textos que circulam na sociedade. Capacitá-lo para a realização da leitura multimodal que os novos gêneros impõem. A escola deve preparar-se para a transformação dessa concepção porque “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2017, p. 68)

Em entrevista ao *site* “Escrevendo o futuro”, Rojo (s.d.) alerta para a importância de refletir sobre o trabalho com textos multimodais e multissemióticos em sala de aula. Textos que misturam linguagens (verbal e não verbal) devem ser objetos de ensino de leitura e escrita, sobretudo porque os novos alunos, independente de classe social, já têm acesso, de alguma forma, a tecnologias móveis e digitais.

De acordo com a autora, é necessário repensar não só os materiais didáticos, mas as propostas didáticas e o currículo para que se possa incorporar o trabalho com os multiletramentos no cotidiano escolar. Em consonância com Rojo, a BNCC propõe um trabalho de leitura atrelado a essas novas práticas de linguagem:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; , conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em

movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 71-72)

Destacamos a pertinência do ensino de língua e de leitura considerando a abordagem de uma pedagogia que explore ferramentas de leitura e produção de textos voltadas para práticas de linguagem que congreguem recursos verbais e não verbais. Assim, a compreensão correta do conceito de leitura, da ideia do texto como objeto central de ensino, aliados a pesquisas incansáveis e ao trabalho árduo de elaboração de atividades que exercitem a capacidade de interpretação e produção de textos, orais, escritos, multimodais ou multissemióticos, facilitarão o desafio de formar leitores que, futuramente, serão mais conscientes de seu papel na sociedade.

4. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação no Brasil sempre foi motivo de muita discussão política e nem sempre as classes populares tiveram acesso a ela. Se por um lado havia uma elite privilegiada, com livre acesso aos estudos e futuro garantido, por outro, havia a classe trabalhadora, a dos menos favorecidos que tinha de lidar com o preconceito de quem os considerava responsáveis por sua subalterna condição social.

É baseado nesse pensamento nocivo que o educador Paulo Freire (2018, p. 81) discutiu acerca da “perversidade do sistema social, econômico e político” do país, que por falta de políticas públicas que diminuam as diferenças sociais, reforça-as ainda mais, a divisão da sociedade em classes. O autor esclarece que “faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”. (FREIRE, 2018, p. 80). Para ele, somente a educação pode construir o pensamento crítico das camadas populares e torná-las capazes de perceber que o estado de pobreza e/ou miséria em que se encontram não são “irrevogáveis” e que a responsabilidade por tal situação não é apenas delas.

A história da educação foi marcada por muitas lutas e progressos, mesmo que lentos, ao longo dos séculos XX e XXI. Foi necessário oferecer oportunidade de ensino e ascensão social ao enorme contingente de analfabetos no Brasil, pois a necessidade de mão-de-obra qualificada, assim o exigia. Leis que preveem a inclusão de jovens e adultos na educação regular foram um avanço, mas não o suficiente para transformar a realidade da maioria dos brasileiros, conforme observa Ramos (2010, p. 15) “...o simples enunciado de um direito, na legislação, não conduz necessariamente a mudanças significativas nas práticas sociais e escolares”.

Para que essas mudanças ocorram, simples adaptações do ensino regular para o ensino de adultos não surtem os efeitos desejados, não garantem um ensino eficiente e de qualidade. É necessária uma estrutura diferenciada para atendimento desse público-alvo, com currículos próprios, profissionais especializados, materiais e espaços adequados.

4.1 – EJA: um breve panorama histórico

Desde a invenção e desenvolvimento da escrita, saber ler e escrever sempre foi privilégio para poucos. Nas sociedades antigas de cultura letrada, só quem tinha acesso a esse conhecimento eram sacerdotes, escribas e pessoas em posição hierarquicamente superior. Fato é que a pessoa alfabetizada exercia certo poder sobre os demais, poder esse que servia tanto para informar, quanto para enganar, ludibriar. Daí a relevância da alfabetização e escolarização na história da humanidade.

De acordo com Ramos (2010), houve três momentos históricos importantes para o aumento da escolarização no mundo. O primeiro foi a reforma Protestante, que gerou um movimento de alfabetização das classes populares para que todos pudessem ter acesso à leitura da Bíblia e, assim, pudesse ser difundida. O segundo foi a Revolução Industrial (séc. XVIII) propiciando a expansão da escolaridade, difusão da leitura e da escrita necessárias no setor produtivo na Europa e nos Estados Unidos da América. E posteriormente com o novo sistema econômico – Capitalismo, a educação passa a ser vista como importante instrumento de ascensão social pelas classes populares.

De acordo com a autora, o processo de industrialização no Brasil só ocorreu em meados do século XIX, com a difusão dos ideais liberais de democratização, a liberdade de ensino e a instrução primária obrigatória exigiram um maior esforço por parte dos políticos. Rui Barbosa, por exemplo, foi grande defensor da escola pública, gratuita e laica. Apesar da grande propagação dessas ideias, em 1890, 85% da população brasileira ainda era de analfabetos. No início do século seguinte, o índice ainda era alto, com percentual de 75% (cf. RAMOS, 2010).

O século XX foi marcado por muitas lutas em prol da educação e do direito das classes populares terem acesso ao ensino regular, com o respaldo das leis para que essas conquistas fossem, de fato, uma realidade. O grande problema dos movimentos pela alfabetização pós I Guerra Mundial era a preocupação com a quantidade e não com a qualidade do ensino. Embora muitas campanhas tenham surgido, foram ineficientes no processo de alfabetização da população.

Após 1930, no governo de Getúlio Vargas vê-se a criação do Ministério da Educação, que põe em prática o sistema público de ensino. Nesse período a educação finalmente é garantida pela Constituição de 1934 como um direito de todos, “devendo os educadores progressistas assumirem esse compromisso político para com as classes populares, até então alijadas por um sistema

educacional tradicional e elitista” (cf. RAMOS, 2010, p. 18). Apesar de todos os esforços, como ampliação de escolas e recursos destinados à educação, o número de jovens e adultos reprovados, evadidos da escola ou analfabetos era expressivo.

Com o governo de Juscelino Kubitschek, há uma significativa expansão econômica, surgiu a necessidade de aumentar a escolarização da população a fim de atender à demanda de mão-de-obra qualificada e semiquilificada com o desenvolvimento da industrialização no Brasil. A educação das massas passou a ser essencial para a transformação social (cf. RAMOS, 2010).

As reflexões em torno do analfabetismo ganharam força no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1953, quando se discutiu o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O educador Paulo Freire destacou-se por entender que o analfabetismo deve ser tratado com um problema socioeconômico e que, portanto deve ser enfrentado com tal. Com isso, alfabetizou sua primeira turma em 40 aulas, lançando mão de seu método de alfabetização de adultos (cf. RAMOS, 2010).

Freire coordenou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos no governo de João Goulart, em 1963, utilizando seu método que valorizava a cultura popular, priorizava o diálogo e o respeito, usava palavras geradoras que pertenciam ao cotidiano dos alunos e, assim, facilitava o processo de aprendizagem dos discentes porque se valia do conhecimento de mundo deles. Além disso, conscientizava-os sobre a capacidade de ler mais que palavras, mas de “ler o mundo”:

As discussões e debates giravam em torno das condições de vida dos alfabetizandos, almejando sua “conscientização”, objetivo fundamental do processo. Buscava-se não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas o desenvolvimento da capacidade de “ler o mundo”. (...) Paulo via a educação como forma de aumentar a participação do povo conscientemente crítico nas transformações sociais de que o país necessitava. Esse seria o caminho para uma sociedade desenvolvida, autônoma, democrática e justa. (BEISIEGEL, 2002, p. 895 *apud* RAMOS, 2010, p. 21)

Com o golpe militar de 1964 e a instauração do regime ditatorial no Brasil, os movimentos de educação para as classes populares foram coibidos, por serem considerados de ideais esquerdistas, como o Movimento de Educação de Base (MEB)²¹ e o Movimento da Cultura

²¹O MEB é um organismo, sem fins lucrativos, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Existente desde 1961, o movimento, cujo objetivo é minimizar as desigualdades sociais, possui ações voltadas para a educação popular de jovens e adultos das regiões rurais. Disponível em: <<https://www.meb.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 11 fev. 2020.

Popular (MCP)²², os quais utilizavam o método do educador Paulo Freire que, além de ser eficiente para alfabetizar, também estimulava uma postura conscientizadora e crítica das classes em relação ao cenário político brasileiro. Com a extinção dos movimentos, o educador Paulo Freire, reconhecido mundialmente, teve seu método de alfabetização proibido, devido sua posição política. Foi preso e exilado, suas ideias, entretanto, tomaram proporções internacionais.

Para adequar-se à ideologia do novo regime, o Ministério da Educação passou a apoiar outros movimentos em consonância com o governo, os quais resultaram em fracasso. Diante desse contexto, o Estado assumiu o controle da alfabetização de adultos, tendo o MEC, a partir da instituição da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma fundação de direito público com grande expressividade no país, já que teve ampla divulgação e mobilização da imprensa. Embora tenha sido o maior movimento educação de massas no Brasil, não obteve grande impacto nas taxas de analfabetismo.

A expectativa era de que o MOBRAL alfabetizasse pelo menos 11,4 milhões de adultos até 1971, erradicando o analfabetismo no Brasil até 1975. De acordo as estatísticas do MOBRAL, até 1977, foram 11,2 milhões de pessoas alfabetizadas. Esses dados, no entanto, têm sido questionados por órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que afirmam ter resultados inferiores ao citado anteriormente, informado no *site* da Fundação Getúlio Vargas (FGV)²³.

Após o fim da Ditadura Militar e a abertura política, o Brasil promulga a Constituição de 1988, marco histórico do processo de redemocratização do país que passou por significativos avanços nos âmbitos político, econômico e social. Foram criadas novas leis, que garantiam o direito de todos à educação. Tais leis previam também o ensino regular para jovens e adultos, com tratamento diferenciado, com currículo, conteúdos, espaço e materiais próprios para atender às características desse público.

Todavia, o que determinam as leis, não se concretiza na prática. A EJA hoje parece ser vista como uma categoria inferior, uma espécie de subeducação, que só se mantém funcionando

²² O MCP também foi um movimento de alfabetização de jovens e adultos. Criado em 1960, por universitários, artistas e intelectuais, tinha por objetivo formar a consciência política e social das massas trabalhadoras. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-cultura-popular-mcp>> Acesso em: 11 fev. 2020.

²³ CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>> Acesso em: 15 jan. 2020.

quando a quantidade de alunos compensa os gastos com energia, água e salário dos funcionários. Outro fator importante para a desvalorização da EJA, é que fazer supletivo no curso noturno virou compensação para adolescentes com defasagem escolar que, prematuramente, optam por essa modalidade com objetivo de acelerar seus estudos, o que acaba por descaracterizar a EJA, não somente pela faixa-etária, mas pela indisciplina e pouco ou nenhum compromisso com a aprendizagem.

Além disso, as escolas estão precárias. São quentes, apertadas, não possuem iluminação adequada, não há laboratórios e bibliotecas, principalmente para atender aos alunos do curso noturno, que trabalham durante o dia e ainda encontram motivação para estudar à noite, pois acreditam que é, na escola, que se tem acesso ao conhecimento e oportunidade de ascender socialmente.

A realidade é que a Educação Brasileira é pouco ou quase nada valorizada. Faltam políticas públicas sérias que garantam, de fato, para todas as pessoas, crianças, adolescentes, jovens e adultos, uma educação gratuita e de qualidade. Para isso, são necessários investimentos significativos nas escolas e no material humano, em melhores salários, formação e valorização dos professores.

4.2 – A leitura como ato político e de resistência

Em síntese, a educação brasileira foi marcada por um longo e demorado processo de lutas e conquistas, erros e acertos. Democratizar a educação tornou-se uma tarefa difícil. Foram muitos os embates políticos, já que as classes dominantes não tinham, e ainda não têm, o interesse de que as grandes massas tivessem acesso às letras, ao conhecimento. Assim, era mais fácil silenciar o povo e transformá-lo em “massa de manobra”, mantendo-se a elite no seu lugar de dominadora e os desfavorecidos no lugar de dominados.

Discordando dessa situação, Paulo Freire (1921-1997) foi o educador que mais representou a luta contra as desigualdades sociais. Por intermédio de suas teorias e práticas pedagógicas, empenhou-se em dedicar sua vida em prol de uma educação que formasse cidadãos pensantes e partícipes. Agentes transformadores da sociedade, que se tornaria mais justa e igualitária. Essa educação se faz necessária porque “do ponto de vista dos interesses dominantes,

não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. (FREIRE, 2018, p. 97)

Não é à toa que foi perseguido por sua ideologia, que criticava veementemente a escola conservadora, a qual julgava ter uma função domesticadora e autoritária. Ao contrário da escola alienante e reprodutora das desigualdades e injustiças sociais a que se opunha Freire, a educação libertadora é baseada no respeito às diferenças, à cultura, ao saber e à linguagem do educando, se propõe a formar um cidadão comprometido com sua função no mundo e libertá-lo de sua passividade política e social.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36, grifos do autor)

Freire desenvolveu uma concepção de pedagogia de caráter assumidamente político, cujo principal objetivo da educação é conscientizar as pessoas que estão à margem da sociedade por sua condição socioeconômica e “levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação”. Para o educador, não existe educação neutra, pois é uma forma política de intervenção no mundo:

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. (FREIRE, 2018, p. 108, grifos do autor)

Educar é um ato político porque colabora para a desconstrução da ideia de que a educação é privilégio para poucos, revela o interesse da classe dominante em manter o que Paulo Freire (2018, p. 124) denomina como “ideologia fatalista”, que responsabiliza e culpabiliza o oprimido de sua condição socioeconômica desprestigiada.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 2018, p. 80)

Com o interesse de desmistificar a ideologia mencionada, compreendeu-se que para diminuir o abismo existente entre as classes, seria necessário universalizar a escola,

disponibilizando-a, igualmente, para todos. O educador Anísio Teixeira (1956) defendeu a ideia da importância do ensino básico e da oferta de uma escola pública, universal e gratuita.

Embora o Brasil tenha, atualmente, garantido por lei, essa escola, ainda é alarmante o número de analfabetos e analfabetos funcionais no país. É perceptível a resignação dos menos favorecidos sentindo-se incapazes e inferiores quando diante dos mais ricos e cultos. Ainda hoje o Brasil se destaca pela desigualdade social e, por isso, as ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira se fazem tão atuais. É preciso que a educação seja um ato político e de resistência, em face das injustiças.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 2018, p. 99, grifo do autor)

Especialmente no atual cenário político brasileiro em que a extrema direita se encontra no poder, faz-se necessário falar de resistência, de luta, da “justa ira” que Freire declara. Os caminhos da educação no governo vigente²⁹ têm se tornado cada vez mais conturbados e polêmicos, com trocas de ministros, corte de bolsas e contingenciamento de bilhões de reais que deveriam ser conduzidos para as escolas e as universidades públicas. Infelizmente a educação das massas continua não sendo prioridade para aqueles que detêm privilégios, sobretudo porque é através dela que o menos favorecido passa da condição de “homem-objeto” para “homem-sujeito”. (FREIRE, 1967, p. 36). Juntemos nossas vozes a de Paulo Freire.

²⁹ *Os seis números que resumem os seis meses da Educação na gestão Bolsonaro*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

4.3 – EJA e o Ensino Semipresencial

Apesar de a educação ser um direito social, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ainda há no Brasil milhares de pessoas analfabetas que não puderam ingressar na escola na época apropriada ou não conseguiram concluir seus estudos por diversos motivos, inclusive por lhes faltar outros direitos que também lhes são garantidos em lei, conforme o trecho abaixo:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CF/1988 – artigo 6º)

Torna-se então impossível estudar quando não há uma escola próxima de casa ou trabalho e o aluno precisa caminhar por quilômetros para chegar até ela ou não é disponibilizado um transporte seguro. É direito de todos a alimentação, mas quando não se tem comida em casa que garanta ao indivíduo manter-se nutrido, é difícil prestar atenção à aula, ter ânimo para realizar as tarefas propostas pelo professor. Por falta de direitos, inúmeros brasileiros precisam trabalhar, desde a infância, pela sobrevivência própria e da família, levando milhares de cidadãos a abandonarem as salas de aula ou nem sequer chegar a entrar em uma.

Ainda sobre a educação como direito de todos, o artigo 205, do capítulo III, seção I da Constituição, afirma que o Estado e a família têm o dever de promover e incentivar, com a colaboração da sociedade, o desenvolvimento da pessoa tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação profissional.

Na tentativa de diminuir o grande número de analfabetos e analfabetos funcionais, o Governo Federal procurou oferecer vagas destinadas a esse público através do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conhecida anteriormente como supletivo, a EJA é uma modalidade de ensino oferecida a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola ou não conseguiram terminar os estudos na idade convencional, por algum motivo. Foi criada com o objetivo de democratizar o ensino, levando-o para diversas partes do Brasil.

A EJA que conhecemos hoje é oferecida em escolas particulares e públicas que buscam não só alfabetizar como também formar alunos que não prosseguiram os estudos no ensino fundamental e médio. As disciplinas lecionadas na EJA são as mesmas do ensino regular, estando

de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define aprendizagens necessárias na Educação Básica do país.

A modalidade permite que os estudantes concluam a formação em menos tempo do que a educação regular, pois é composta por módulos que equivalem aos anos do ensino tradicional. O módulo dura em torno de seis meses. Para ter direito a essa modalidade de ensino é preciso que o candidato à vaga tenha idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Por ter duração menor, é imprescindível que os interessados se empenhem para que tenham resultados satisfatórios, pois a qualificação ajuda a conseguir melhores oportunidades de trabalho.

É importante destacar que a EJA tem como objetivo principal democratizar o ensino da rede pública no Brasil, portanto pode ser ofertada de três maneiras: Presencial, a Distância (EaD) e Semipresencial. O ensino presencial é aquele que se dá dentro do espaço da sala de aula com interação entre professor e alunos. Já o ensino a distância é mediado pela tecnologia, com cursos on-line, em que professor e aluno interagem em espaços físicos e geograficamente diferentes.

O ensino semipresencial é aquele em que professor e aluno estão juntos em sala de aula e, em determinados momentos, estão separados física e geograficamente, mas conectados, interagindo de alguma forma. Esses conceitos, no entanto, têm se modificado com o tempo, pois as tecnologias digitais têm mudado a ideia de isolamento para a de interação, reforçando a ideia principal de que educação é interação, entre professores e alunos, e que, juntos, contribuem para a construção de um conhecimento novo.

Essas três modalidades de ensino têm se confundido atualmente, visto que a tecnologia está mais presente na vida das pessoas, tornando-se possível estar presente presencialmente e virtualmente. Temos visto o crescimento enorme de instituições particulares que têm oferecido o ensino a distância e semipresencial, entretanto, as escolas públicas ainda possuem uma estrutura obsoleta, que não possibilita utilizar a tecnologia como ferramenta de estudo.

4.4 – A EJA em Mesquita e a nova Matriz Curricular

Mesquita é um município localizado na Baixada Fluminense e faz parte do Estado do Rio de Janeiro. Considerada pequena e com poucos anos de existência, a cidade emancipou-se em

setembro de 1999, mas somente em maio de 2008 seu Sistema de Ensino foi publicado em Diário Oficial e desde então o número de unidades escolares vem aumentando.

Hoje o município possui 40 escolas que oferecem educação infantil, ensino fundamental de primeiro e segundo segmentos, mas somente 9 dessas escolas municipais oferecem Educação de Jovens e Adultos, conforme consta no site oficial da Prefeitura Municipal de Mesquita. A E.M. Dr. Deoclécio Dias Machado Filho, na qual conduzimos nossa pesquisa, é a única que oferece a modalidade semipresencial, em que o aluno pode concluir o ensino fundamental em até oito meses.

Em novembro de 2015, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou uma nova forma de organização da Educação de Jovens e Adultos da rede de Mesquita, com o objetivo de possibilitar a todos os cidadãos o direito constitucional de estudar ou de retomar os estudos. A proposta da nova Matriz Curricular para EJA na modalidade Semipresencial proporciona maior flexibilidade de tempo e de espaço, quebra de simetria da EJA com o ensino regular, uma organização curricular flexível e um curso com duração reduzida.

Nesse modelo, é possível aproveitar as experiências dos alunos e oferecer-lhes orientação nos estudos dando um atendimento mais individualizado de acordo com as necessidades de cada um. O curso está centrado na orientação dada pelo inciso III do artigo 12 da LDB, que é a de “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Assim, com a Constituição Federal, o Estado e a Lei orgânica do Município de Mesquita, a nova Matriz está amparada nas leis e normas que norteiam a EJA:

- Constituição Federal, especialmente o artigo 208, inciso I, que trata do direito ao Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria;
- Lei Federal nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, especialmente o artigo 4º, incisos I e VII, e os artigos 37 e 38 – Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos);
- Lei 13.005 de 25/09/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CEB nº 02/1998 e Parecer CNE/CEB nº 04/1998, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

- Lei Municipal 908/2015, artigo 2º.

Essa nova matriz tem um funcionamento diferenciado também no que diz respeito à nomenclatura escolar. Para cada ano/série de escolaridade, o período correspondente equivale a um módulo completo. Assim, o 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental são denominados módulo 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Sistematiza-se da seguinte forma:

- MÓDULO 1 (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa) – 6º período ou 6º ano;
- MÓDULO 2 (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa) – 7º período ou 7º ano;
- MÓDULO 3 (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa) – 8º período ou 8º ano;
- MÓDULO 4 (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Inglesa) – 9º período ou 9º ano.

Um módulo tem duração mínima de quinze dias. Isso significa que, dependendo da dedicação do aluno, é possível concluir um ano de escolaridade em 60 (sessenta) dias, e o segundo segmento do ensino fundamental em 8 (oito) meses. Nota-se que para ser considerado apto e migrar de ano/série será necessária aprovação nas disciplinas de cada módulo. E para concluir o ensino fundamental, o aluno deve ser aprovado em todos os 32 (trinta e dois) módulos, sendo 4 (quatro) por disciplina, conforme observado acima.

Outro diferencial no modelo de EJA semipresencial é a maleabilidade das aulas. Na realidade, a nova matriz considera o encontro entre professor e aluno na escola como uma *monitoria* e não como aula tradicional, já que os horários disponibilizados para atendimento dos módulos destinam-se a tirar dúvidas que os alunos porventura tenham após estudo dos conteúdos e realização dos exercícios em casa. Para isso, a participação e comprometimento do discente com seu estudo é essencial para o bom andamento do curso.

Ainda em caráter experimental, a EJA Semipresencial possui o próprio material didático, apostilas organizadas pelos professores que, em reunião com o representante da Secretaria de Educação e coordenador da EJA, chegaram a um consenso de que os livros aos quais a escola

tinha acesso não davam conta de despertar o interesse do aluno pelas aulas e nem de incentivá-los a serem autônomos, capazes de produzir conhecimento.

É relevante destacar que a ideia de elaborar tais apostilas para os alunos dessa modalidade foi fomentada pelos professores, com o intuito de alcançar o aluno, de motivá-lo, através de um material com linguagem mais apropriada para esse público. No entanto, as condições para a construção desse material não foram adequadas, já que não foi oferecido pela Prefeitura Municipal de Mesquita qualquer curso de formação para aperfeiçoamento da equipe docente.

Os professores elaboraram as apostilas em casa, onde podiam dispor de seu acervo, de computador e *Internet*. O prazo estipulado para a entrega das apostilas foi relativamente curto, totalizando um período de 30 (trinta) dias. A única recomendação era que o material tivesse no máximo 15 (quinze) páginas, pois a impressão seria onerosa para os cofres públicos.

Além do material didático próprio, no final do ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação e a Subsecretaria de Tecnologia da Informação (STI), passaram a oferecer aos alunos da E.M. Dr. Deoclécio Dias Machado Filho, mais um recurso para aprendizagem. Foi criado o *Portal de Aprendizagem*³⁰, uma plataforma digital onde os alunos podem acessar apostilas de cada módulo, material complementar, textos, imagens, vídeos através de celular, computadores, e *tablets*. Os alunos que estão excluídos digitalmente podem contar com a ajuda de professores para melhor orientá-los no laboratório de informática da escola.

³⁰ O *Portal de Aprendizagem* pode ser acessado através do link: < <http://eja.mesquita.rj.gov.br>>.

5. METODOLOGIA

Tendo este trabalho o objetivo de desenvolver a competência leitora do aluno que cursa a EJA na modalidade semipresencial, foram criadas estratégias de leitura a fim de auxiliar os discentes na busca pela compreensão dos textos e dos enunciados apresentados no material didático (apostila) de Ciências, disponibilizado nos módulos 1, 2, 3 e 4 do curso. Nesta seção descrevemos as seis etapas que nortearam esta pesquisa.

A primeira etapa consistiu na aplicação de questionário para levantamento do perfil dos alunos da EJA. Na segunda, os alunos leram o texto-base e responderam a cinco questões da apostila de Ciências, sem intervenção da professora-pesquisadora ou do professor regente. Na terceira etapa, os estudantes responderam a um questionário sobre suas impressões em relação ao que realizaram na etapa anterior. A quarta etapa consistiu em ensinar aos alunos estratégias de leitura, com a aplicação de textos e exercícios.

Para a testagem dos conhecimentos e verificação do desenvolvimento da habilidade de leitura dos indivíduos, foi aplicada, na quinta etapa, a unidade didática elaborada com o aporte de teorias que fundamentam e norteiam a Linguística Textual, a partir dos estudos de Silva (1992), Marcuschi (1996), Elias e Koch (2006), Kleiman (2007) e outros.

Por fim, realizamos a análise dos resultados obtidos com esta pesquisa, a fim de comprovar que, através da criação e aplicação de tarefas/atividades para o conhecimento/exercício/ a prática das estratégias de leitura, é possível desenvolver as competências linguística, comunicativa e leitora dos alunos.

5.1 – Caracterização da pesquisa

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, cuja abordagem é qualitativa, sem a pretensão de apresentar apenas dados numéricos e operacionalização de variáveis, mas de sermos ao mesmo tempo o sujeito e o objeto deste estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 30-31). Nossa intenção é problematizar determinadas questões, fazendo-nos refletir e reavaliar nossa própria prática para que nossa intervenção na realidade venha ser de fato profícua, como nos

explica Paiva (2019, p.72): “A pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”.

A pesquisa-ação e seu processo de desenvolvimento e intervenção se concentram em trazer mudanças e resultados benéficos:

A pesquisa-ação em linguística aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional. A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento. (PAIVA, 2019, p. 73)

Escolhemos a pesquisa qualitativa pelo seu caráter interativo. E entendemos que não há como olhar de maneira neutra o objeto e os sujeitos pesquisados, sobretudo porque estamos imbuídos por nossas crenças, valores, culturas e visão de mundo. Bortoni-Ricardo (2008, p. 58-59) pondera que, no paradigma interpretativista, o pesquisador “é parte do mundo que ele pesquisa” um agente ativo capaz de refletir sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59)

A pesquisa e essa atividade reflexiva devem fazer parte da rotina do professor. Até porque o professor comprometido com a tarefa de educar tem em mente que seu trabalho não se restringe a mera transmissão de conhecimentos. Consideramos imprescindível fazer uma reflexão sobre nossa prática no dia a dia em sala de aula, sobre os materiais didáticos que apresentamos aos nossos alunos, sobre os textos que selecionamos, os exercícios que elaboramos. Enfim, uma reflexão sobre como conduzimos nosso trabalho e quais frutos podem ser gerados através dele. Esperamos que essa pesquisa sirva para aprimorar o trabalho com o ensino de leitura da professora-pesquisadora e de muitos outros professores que buscam desenvolver a competência leitora de seus alunos.

5.2 – O contexto de pesquisa e os sujeitos pesquisados

Esta pesquisa foi realizada pela professora-pesquisadora a partir de aulas/monitorias de língua portuguesa com alunos dos quatro módulos, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade semipresencial, na Escola Municipal Doutor Deoclécio Dias Machado Filho, localizada no bairro de Cosmorama, município de Mesquita, no estado do Rio de Janeiro.

A escola funciona nos três turnos e atende em torno de 752 alunos do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental regular, no horário diurno e, à noite, funciona a EJA na modalidade presencial, em turma multisseriada de 1º ao 5º ano e a EJA semipresencial do 1º ao 4º módulo, equivalentes ao 6º ao 9º ano do ensino fundamental, modelo que veio substituir o anterior que era presencial. Do total de alunos atendidos, 102 estudam no horário noturno. São 18 os matriculados na EJA de anos iniciais e 84 nos anos finais. Esses números variam constantemente, visto que as matrículas na EJA semipresencial ocorrem o ano inteiro.

Após a implementação da EJA Semipresencial, os professores, a coordenação e a direção da escola, perceberam que o perfil de aluno da EJA é múltiplo. A escola recebe matrículas de muitos alunos de Cosmorama e de bairros próximos. Outros, porém, vêm de lugares bem distantes, como foi o caso de duas adolescentes que moram em Jacarepaguá e se hospedavam na casa da avó para estudar na EJA em Cosmorama. Avó e netas cursaram essa modalidade de ensino em meados de 2018 e concluíram no primeiro semestre de 2019.

Mesmo os que moram ou trabalham distantes da escola conseguem terminar o curso, justamente por ter um horário mais flexível. O discente precisa estudar e responder os exercícios das apostilas em casa e ir à escola apenas para tirar dúvidas e, posteriormente, fazer a prova, diferentemente do modelo presencial, em que o aluno tem de se deslocar para a escola todos os dias da semana, gastando mais dinheiro com transporte e alimentação.

A escola recebe alunos de rendas variadas, mas a prevalência ainda é de aluno com renda familiar muito baixa, morador de comunidade e que convive de perto com as mais diversas formas de violências que ficam em evidência quando trabalhamos com projetos de conscientização da violência urbana, doméstica e infantil.

A faixa-etária desses estudantes é predominantemente jovem, o que inibe muito quem é mais maduro ou idoso. Os mais velhos costumam frequentar o Ensino Fundamental I, pois são

aqueles que não puderam estudar na idade convencional porque tiveram que trabalhar ou casar cedo e agora voltam à sala de aula para retomar o sonho de aprender a ler e a escrever. Já o Ensino Fundamental II recebe muitos adolescentes, transferidos do ensino regular para a EJA por causa da distorção idade/série ou por comportamento inadequado no horário diurno, tornando-se exemplos ruins para os alunos menores. Na etapa considerada neste estudo, a escola recebeu jovens e adultos, porém não é a maioria e não configura a realidade da EJA hoje em muitas escolas do Rio de Janeiro.

Em quase quatro anos de trabalho com EJA Semipresencial, percebemos que majoritariamente os alunos apresentam muita dificuldade de escrita, leitura e compreensão textual, inclusive do gênero textual “enunciado de questão”. Os professores de todas as disciplinas apontam um problema em comum na hora que recolhem as atividades. Muitos estudantes não conseguem responder às questões das apostilas porque sequer compreendem o enunciado.

A ideia inicial da pesquisa era selecionar 30 (trinta) alunos do módulo 1 para compor o grupo de análise. Assim, poderíamos avaliar seu progresso até a chegada ao módulo 4. No entanto, por se tratar de um curso semipresencial, tornou-se impossível reunir todos os indivíduos para o estudo. Devido ao fluxo contínuo do público-alvo e para atender ao prazo da realização e finalização deste trabalho, somente foi viável entrevistar e aplicar toda a pesquisa para 8 (oito) indivíduos de diferentes módulos. O questionário para identificação do perfil da EJA foi aplicado para 20 alunos.

Embora não tenhamos testado o grupo com as especificações planejadas, acreditamos que a escolha dos 8 (oito) alunos foi essencial para o bom andamento das investigações. É mais eficiente e proveitoso trabalhar com uma quantidade reduzida de pessoas porque fica mais fácil perceber as minúcias e dar atenção real a cada um dos sujeitos.

Em relação ao grupo ser multisseriado, não houve qualquer problema referente a esse quesito, visto que havia alunos novos que entraram na EJA já no módulo 3 com tantas dificuldades de leitura quanto os alunos do módulo 1. O texto retirado da apostila de Ciências pertence ao ano inicial, no entanto, poderia ser lido por qualquer ano de escolaridade. O foco da pesquisa é trabalhar o texto numa perspectiva da Linguística de Texto, com atividades que desenvolvam as habilidades de leitura dos discentes.

5.3 – Instrumentos de pesquisa

5.3.1 – Procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em aproximadamente 3 (três) meses, de outubro a dezembro de 2019. Como na EJA não há turmas formadas, os dias e os horários são mais flexíveis, foi necessário combinar com os alunos datas para que pudessem comparecer para a aplicação da pesquisa, respeitando as possibilidades de cada um.

A primeira etapa da investigação consistiu em pedir que os alunos preenchessem uma ficha a fim de nos contar um pouco mais sobre seu perfil e sobre sua vida escolar, com as seguintes perguntas:

- 1) Por que você procurou a EJA Semipresencial?
- 2) Quanto tempo você já ficou sem estudar? Por quê?
- 3) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para estudar?
- 4) Você tem computador em casa ou acesso à internet (mesmo que seja pelo celular)?
- 5) Você costuma pesquisar no Google sobre o que tem aprendido na escola? Se a resposta for sim, como você faz essa pesquisa, em que sites você pesquisa?

Quadro 2 – Questionário para levantamento de perfil do aluno da EJA Semipresencial.

Apesar de atualmente o perfil de aluno da EJA ser predominantemente jovem, a maioria respondeu que procurou a EJA semipresencial pela flexibilidade do horário e pela possibilidade de terminar o curso em curto prazo, já que é preciso trabalhar para ajudar no sustento da família. A EJA semipresencial também é bastante procurada por mulheres jovens que possuem filhos e trabalham ou desejam entrar no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que essa modalidade de ensino oferece oportunidade para esse grupo, podemos perceber que gravidez e emprego foram os principais motivos para afastar os estudantes da escola. O tempo em que ficaram sem estudar varia entre 10 a 40 anos e todos atribuem ao tempo fora da escola como principal dificuldade para estudar e compreender as apostilas.

A relevância de responder a questionários como esse e assim traçar o perfil dos alunos pesquisados nos garante uma melhor compreensão dos muitos motivos que levam esses

estudantes a sucumbir diante de suas reais dificuldades com a leitura e com a permanência na escola. Embora tenhamos analisado sujeitos com idades variadas, todos compreendem a escola como espaço do saber e atribuem aos estudos uma importância fundamental para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo.

A partir desse entendimento, a procura pela EJA e, sobretudo, a modalidade semipresencial é cada vez maior porque percebe-se nesse espaço uma possibilidade de adquirir conhecimento, de obter um diploma e de ascender socialmente, em menos tempo, apesar de todos os contratempos, adversidades e privações por quais passam os alunos.

Através da ficha de perfil dos alunos foi possível verificar a enorme dificuldade enfrentada por eles diariamente para se dedicarem aos estudos, pois grande parte trabalha até tarde, não tem com quem deixar os filhos, não tem computador com acesso à *Internet* e quando tem, é de péssima qualidade, através do celular. Muitos não teriam a chance de voltar a estudar não fosse a flexibilidade do horário da EJA.

Na segunda etapa da pesquisa, entregamos a eles o texto-base e os exercícios da apostila de Ciências. Na terceira etapa, após realizar a leitura do texto e responder às questões, os discentes preencheram outra ficha, com o objetivo de nos informar sobre suas impressões a respeito da tarefa proposta, que continha as seguintes indagações:

- 1) Qual disciplina você considera mais difícil? Por quê?
- 2) Qual a sua maior dificuldade para entender textos da apostila?
- 3) Quantas vezes você lê um texto para responder as questões de suas apostilas? Por quê?
- 4) Você procura no texto as respostas e retira exatamente o que está escrito ou escreve com suas palavras, da forma como entendeu?
- 5) Marque as opções que explicam por que você já teve dificuldade em entender o que uma questão pede:
 - a) nunca tive dificuldade
 - b) não entendi alguma palavra da questão
 - c) não entendi alguma parte ou palavra do texto
 - d) não li o texto, então não consegui responder a questão

Quadro 3 – Questionário aplicado para averiguar dificuldade de leitura do aluno em relação à tarefa proposta.

As respostas revelaram um diagnóstico que já era esperado. A maior parte dos alunos comentou que não compreende bem o que lê, sendo necessário repetir a leitura dos textos e dos enunciados das questões diversas vezes. Apesar dessa dificuldade, as disciplinas consideradas mais difíceis foram Matemática e Inglês. Vale observar que, no momento de aplicação desse questionário, não foi necessária a presença de todos os alunos ao mesmo tempo. O material foi entregue nos dias das aulas da professora-pesquisadora, às terças, quartas e quintas-feiras, de 19h às 21h30.

A quarta etapa da investigação se deu com a aplicação do que chamamos de atividades prévias para exercitar estratégias de leitura. O material foi produzido com intuito de ensinar os alunos a compreender os sentidos dos textos. Como se tratava do assunto da água, achamos pertinente abordar o tema do abastecimento do município de Mesquita, onde a maioria reside. Selecionamos a notícia “*Cedae suspende abastecimento de água nesta quinta-feira*”, publicada pela revista *Isto é* e um gráfico de uma pesquisa realizada em 2013 que mostra o percentual da população com abastecimento de água, comparando Mesquita com outros municípios do Brasil.

A atividade foi conduzida pela professora-pesquisadora que sinalizou para os alunos as características do gênero notícia, os elementos lexicais, linguísticos e textuais usados pelo autor para construir o texto. Do mesmo modo, orientou os discentes sobre a leitura de gráficos, que compreende o entendimento das linguagens verbal e não verbal.

Na quinta etapa da pesquisa, elaboramos uma unidade didática com propostas de atividades de leitura baseadas nos teóricos estudados. Como o escopo desse trabalho é, além de desenvolver a capacidade leitora do aluno, observar sua evolução a partir de ações materializadas em exercícios escolares, a professora-pesquisadora não interferiu no processo quando o aluno demonstrava algum tipo de dúvida. Não houve, portanto, auxílio por parte da professora nas tarefas. Por fim, na última etapa deste trabalho, analisamos os dados obtidos e apresentamos os resultados.

5.3.2 – Análise do capítulo da apostila de Ciências (texto 3 e exercícios)

Esta pesquisa não tem como objetivo fazer uma análise crítica a respeito do material didático elaborado pelo colega e professor de Ciências. Entretanto, com o propósito de

aperfeiçoar a prática de leitura dos alunos da EJA, selecionamos o texto “*Distribuição da água no planeta*” e 5 (cinco) questões extraídas da apostila do módulo 1. Vale lembrar que a escola não dispõe mais de livros didáticos para os alunos, já que na modalidade semipresencial, o material deveria ser diferenciado, confeccionado pelo professor de cada disciplina.

A apostila em observação divide-se em duas unidades: a primeira refere-se ao sistema terrestre, composto pelos capítulos **Hidrosfera**, **Litosfera** e **Atmosfera** e a segunda relaciona-se ao sistema solar, com o capítulo **A Terra vista de fora**. Cada capítulo, por sua vez, é subdividido por temas/textos, intitulados conforme a lista do quadro abaixo:

CONTEÚDOS DA APOSTILA DO MÓDULO 1 – CIÊNCIAS	
1 – HIDROSFERA	Exercícios
Textos:	
A molécula da água	-
Estados físicos da água	De 1 a 5
Distribuição de água no planeta	De 6 a 10
Tratamento da água	De 11 a 13
Tratamento do esgoto	De 14 a 16
2 – LITOSFERA	Exercícios
Estrutura interna da Terra	De 17 a 22
Composição e formação do solo	De 23 a 24
Degradação e conservação do solo	De 25 a 31
3 – ATMOSFERA	Exercícios
As camadas da atmosfera	De 32 a 37
Efeito estufa	De 38 a 39
4 – A TERRA VISTA DE FORA	Exercícios
Sistema solar	De 40 a 42
Rotação e Translação	De 43 a 47
Fases da Lua	De 48 a 50

Quadro 4 – Conteúdos da apostila de Ciências – módulo 1

Considerando as particularidades do público-alvo da EJA, do ensino semipresencial e da modalidade pertencer ao setor público, a Secretaria de Educação orientou-nos a confeccionar apostilas com um número reduzido de páginas, no máximo 15 (quinze). Pensando em oferecer um material didático de qualidade, com conteúdo e diagramação³¹ que conferisse legibilidade e ao mesmo tempo fosse visivelmente atraente para o aluno/leitor, o professor de Ciências elaborou suas apostilas com modelo de formação em duas colunas.

O *layout* não causou estranhamento aos estudantes, já que muitos são religiosos e são leitores da Bíblia, livro cujo projeto de diagramação é semelhante. Essa formatação, além de reduzir o número de páginas da apostila, serve como um facilitador da leitura porque permite identificar mais rapidamente os conteúdos no momento da realização dos questionários. Abaixo, apresentamos o texto usado como objeto de estudo nesta pesquisa, porém optamos pela divisão em três colunas para melhor aproveitamento do espaço.

Distribuição da água no planeta

A água recobre cerca de 70% da superfície terrestre, além de ser a substância mais abundante no corpo humano.

A maior parte da água disponível no planeta (97%) é salgada e pode ser encontrada nos oceanos e mares. A água salgada é rica em cloreto de sódio, chamado popularmente de sal de cozinha, mas existem muitos outros sais minerais dissolvidos nela.

A água doce, por sua vez, equivale a somente 3% do total de água disponível. Em ordem decrescente (do maior para o menor), os principais reservatórios de água doce do planeta são:

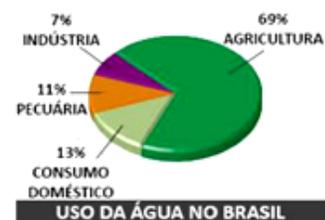
- Calotas polares
- Depósitos subterrâneos (água que se infiltra e se acumula no solo e no subsolo)
- Rios e lagos
- Umidade do ar



Ao contrário do que muitos pensam, a água doce também apresenta alguns sais minerais dissolvidos. Já a água salobra possui uma quantidade de sais menor do que a água doce e menor do que a água salgada, e costuma ser encontrada em poços e nos estuários (locais onde os rios desaguam no mar). Uma característica marcante da água salobra é que ela não permite a formação de espuma quando usamos sabão no banho ou na lavagem de roupas.

A principal vantagem da água dos rios (ou fluviais) é a facilidade de acesso e captação para consumo humano. O Brasil concentra 12% das águas fluviais disponíveis no planeta e abriga o maior rio em termos de volume e extensão do mundo, o Amazonas. No entanto, a distribuição dessas águas fluviais é bastante irregular entre as regiões do Brasil: a região Norte abriga somente 7% da população e acumula 68,5% das reservas de água, enquanto a região Nordeste que abriga 29% da população e apenas 3,5% das reservas de água. A água é um recurso natural indispensável e deve ser usado com moderação. Um grande exemplo de desperdício pode ser

observado nas concessionárias (empresas responsáveis pela captação, tratamento e distribuição da água) que exibem perdas de até 35% por conta de vazamentos nas tubulações antes da chegada no consumidor final.



No Brasil, a maior parte da água doce é utilizada na irrigação agrícola. As atividades produtivas (agricultura, pecuária e indústria) são responsáveis por 87% do consumo de água, enquanto o consumo doméstico responde por somente 13% do total.

Figura 3 – Texto “Distribuição de água no planeta” – Apostila de Ciências do módulo 1.

³¹ Sobre tipografias e diagramação de textos longos para leitura. Disponível em: <<https://designculture.com.br/sobre-tipos-para-leitura>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao “caderno” de exercícios de Ciências. O professor optou por oferecer o questionário impresso em folha à parte para facilitar no momento de realização da tarefa pelo aluno, que ficará livre para manusear os textos da apostila enquanto visualiza as atividades.

Questionário Ciências – Módulo 1

1. Quais são os estados físicos da água?
2. Qual é a relação entre a temperatura e a agitação das moléculas? Em qual dos estados físicos da água, a agitação das moléculas é menor?
3. Qual dos estados físicos da água apresenta forma variável e volume constante?
4. Qual mudança de estado de físico da leva ao surgimento de gotas de água na parte externa de um copo preenchido com uma bebida gelada? E qual é a origem da água que forma essas gotas?
5. Qual é o estado físico da água presente nas nuvens?
6. A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?
7. Qual é a maior reservatório de água doce no planeta? É correto dizer que a água doce não possui sais minerais na sua composição?
8. Onde existe mais água doce: nos rios ou nos depósitos subterrâneos?
9. A disponibilidade de água doce é a mesma em todas as regiões do Brasil?
10. Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?
11. Quais são as características da água potável?
12. Qual é a principal função dos rios?
13. Qual é a principal função dos lagos?
14. Explique como o despejo de esgotos *in natura* nos corpos hídricos pode causar mortandade dos animais aquáticos?
15. Por que é indispensável diminuir a carga poluidora da parte líquida do esgoto antes dela ser liberada nos sumidouros das fossas sépticas?
16. Qual é o papel dos microrganismos utilizados no tratamento de esgotos?
17. Quais são as três camadas que formam a estrutura interna da Terra?
18. Qual é o estado físico da maior parte do material presente no manto?
19. O que é a litosfera? Qual é a relação dela com as placas tectônicas?
20. O que provoca o deslocamento das placas tectônicas?
21. Que tipo de fenômeno geológico está associado ao extravasamento de magma para a superfície e em quais regiões do planeta a sua ocorrência é mais frequente?
22. Qual a relação entre o movimento das placas tectônicas e os terremotos?
23. Quais são os componentes mais abundantes na composição do solo?
24. Como o intemperismo contribui para a formação dos solos?
25. Qual é a principal impacto do

Figura 4 – Questionário em formatação original da apostila de Ciências do módulo 1

No quadro abaixo apresentamos as atividades extraídas da apostila. Como podemos notar, as questões privilegiam as informações principais do texto.

Questionário de Ciências – Módulo 1**Texto: Distribuição de água no planeta**

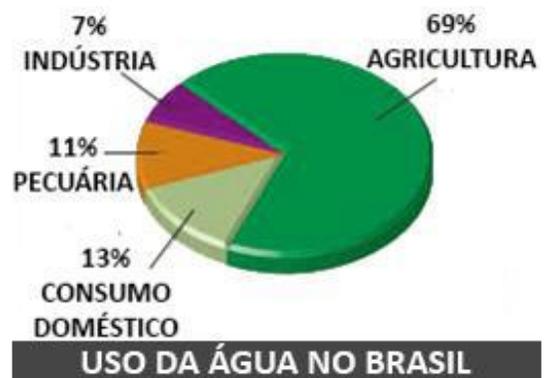
1. A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?
2. Qual é a maior reservatório de água doce no planeta? É correto dizer que a água doce não possui sais minerais na sua composição?
3. Onde existe mais água doce: nos rios ou nos depósitos subterrâneos?
4. A disponibilidade de água doce é a mesma em todas as regiões do Brasil?
5. Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?

Quadro 5 – Questionário retirado da apostila de Ciências – Módulo 1.

A questão 1 é considerada um exercício de cópia. Os alunos realizam a tarefa sem precisar fazer uma reflexão sobre o assunto. Retiram um fragmento do texto que consideram correto, sem a exigência de muito esforço. A primeira parte da questão 2 e a questão 5 remetem ao texto verbal e ao não verbal, necessitando, portanto, efetuar a leitura dos gráficos abaixo, o que é bem complexo, sobretudo porque os alunos precisarão de orientação do professor, pois ainda é uma competência que não dominam.



Gráficos 4 – Distribuição da água no planeta



Gráficos 5 – Uso da água no Brasil

Destacamos também que a questão 2 apresenta dois enunciados completamente diferentes, os quais destoam entre si, além disso, a segunda parte remete à questão 3. A questão 4 é relevante para o aprendizado do aluno porque, para respondê-la, deve-se fazer uma leitura mais atenta dos dados que aparecem no texto, levando-o a concluir que a disponibilidade do recurso não é igual

em todas as regiões do Brasil. Assim como a questão 5, em que o leitor deve estar atento à leitura do gráfico.

Como podemos perceber, o texto considerado extenso pelos alunos da EJA pode ser melhor explorado, sobretudo porque apresenta gráficos, gênero multimodal pouco ou quase nunca interpretado pelos discentes. Apesar de encontrarmos facilmente as respostas no texto, foi possível constatar que os alunos apresentaram dificuldade em analisar os dados gráficos quando entrevistados.

Como mencionado anteriormente, não se trata de criticar esse ou aquele material didático, mas de quanto podemos transformá-lo em algo mais produtivo para os nossos alunos. O objetivo aqui é mostrar que o compromisso com o ensino de leitura deve ser de todos. Para tanto, devemos, e acreditamos ser possível, trabalhar de maneira interdisciplinar, utilizando os diversos gêneros textuais e assuntos abordados nas diferentes disciplinas.

5.3.3 – Elaboração da Unidade Didática

Nossa preocupação em sala de aula tem sido sempre a de usar o texto como nosso foco principal. Esse entendimento e a inquietação do professor de Ciências ao perceber que seus alunos não compreendiam suas apostilas e, conseqüentemente, não conseguiam fazer as atividades, levaram-nos a refletir sobre nossa prática cotidiana.

Não há como negar a dificuldade de leitura que os alunos do ensino regular e da EJA trazem para sala de aula. Como já discutimos nos capítulos anteriores, esse é um problema plural. E há de se concordar que, nós, professores, e muitos materiais didáticos não colaboramos para desenvolver a compreensão leitora dos alunos, pois, por falta de conhecimento ou aperfeiçoamento, reproduzimos atividades cujo modelo “recorte”, “copie” e “cole” é predominante nas nossas aulas.

Por esse motivo, consideramos relevante essa investigação, pois apresentamos atividades de leitura que podem ser utilizadas com textos didáticos de qualquer disciplina. Entendemos que, com uma abordagem textual e exercícios que vão além de retirar as informações básicas do texto, é possível contribuir para aprimorar a leitura dos alunos.

Após os alunos fazerem as atividades da apostila de Ciências, dividimos os encontros com eles em mais dois dias, a aplicação do primeiro bloco de exercícios consistia em uma aula para ensiná-los as estratégias de leitura. O segundo encontro reservamos para os discentes fazerem as propostas de atividades sozinhos. Nos dois momentos, seguimos o modelo de Silva (1992) e dividimos as atividades em três etapas: pré-textuais, textuais e pós-textuais, as quais já foram apresentadas no capítulo 3.

A etapa pré-textual consiste em despertar o interesse do aluno pelo texto ou pelo tema. A partir desse momento, ele começa a fazer especulações, criar hipóteses sobre o que será lido. Essa é uma tarefa significativa, pois a leitura de um texto já começa antes mesmo de lê-lo. Não são atividades muito longas, além disso, avaliamos que seria suficiente realizar apenas 3 (três).

A etapa textual está subdividida em *exercícios de compreensão* e *entendendo o uso da língua*, com 10 (dez) questões, em que o aluno precisa ativar vários conhecimentos, fazer inferências e compreender o uso e funcionamento da língua. A última etapa é a pós-textual, destinada à reflexão, com 6 questões. Essas tarefas perfazem um total de 19 (dezenove).

Buscamos, através da sistematização dessas atividades, comprovar que é possível elaborar propostas de exercícios que efetivamente trabalhem a compreensão de diversos gêneros textuais, inclusive o texto didático, por isso destacamos a utilização do texto-base “*Distribuição da água no planeta*”, presente no capítulo 1 da apostila, para a elaboração das atividades de leitura com vistas a ensinar os alunos as estratégias e etapas de leitura baseadas nas teorias de Solé (1998) e Silva (1992), respectivamente. Outros textos foram usados para exercitar a capacidade linguística e leitora dos educandos. As referências encontram-se ao final do corpo do texto ou em notas de rodapé.

6. UNIDADE DIDÁTICA – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA

Nesta seção apresentamos uma unidade didática produzida pela professora-pesquisadora, conforme os parâmetros mencionados nos capítulos anteriores. Dividimos em dois itens. No 6.1 apresentamos atividades que se destinam a ensinar o estudante as estratégias de leitura que ele pode utilizar para compreender um texto. O item 6.2, diz respeito a propostas de exercícios sugeridas para o trabalho com o texto-base extraído da apostila de Ciências.

Numa perspectiva multi e interdisciplinar, vimos que a leitura pertence ao universo de todos e, por este motivo, necessita ser trabalhada em todas as disciplinas por meio de gêneros textuais variados e multimodais, principalmente, os textos didáticos e os gráficos, tão recorrentes nas aulas de Ciências, Geografia entre outras áreas de conhecimento.

6.1 – Exercitando as estratégias de leitura

6.1.1 – Atividades Pré-textuais

Antes de iniciar o estudo do texto, RESPONDA:

1) Qual a origem da água que você usa em casa? É encanada ou de algum tipo de poço?

2) Caso seja encanada, de onde você acha que vem a água que abastece sua casa?

3) Possivelmente você já teve o abastecimento de água interrompido em sua casa.

a) Quando isso acontece, você saberia explicar o motivo?

b) Qual órgão responsável em sua cidade a que você pode recorrer para solucionar o problema?

Se consideramos que a leitura antecede o contato com o texto, denominamos, conforme Silva (1992), as três atividades acima como pré-textuais, já que entendemos ser necessário levar os alunos a acionar seus conhecimentos prévios em relação à situação do abastecimento de água na comunidade onde moram. A discussão em torno do assunto no pré-texto é uma estratégia de leitura bastante interessante, pois além de instigar a curiosidade dos discentes, fazem-nos trabalhar com a antecipação de ideias e levantamento de hipóteses sobre o texto que lerão a seguir.

Embora as questões pareçam óbvias, constatou-se a existência de parte dos alunos que ainda utilizava água de poço para alguns afazeres domésticos. O abastecimento de água encanada e tratada fornecida pela Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE) é uma realidade recente em alguns bairros mais pobres da Baixada Fluminense. Outro aspecto observado diz respeito ao conhecimento do grupo analisado sobre a que órgão responsável se deve recorrer em caso de falta d'água e de que forma se daria esse contato. A reflexão sobre a temática foi proveitosa, pois para formar alunos críticos que exerçam sua cidadania, é relevante o reconhecimento de que água potável e saneamento básico são direitos de todos.

As próximas atividades referem-se à leitura e ao estudo do texto do gênero notícia, retirado e adaptado da revista eletrônica *Isto é*. Para iniciar a atividade, o professor pode optar por trabalhar os títulos e subtítulos dos textos na etapa pré-textual. Optamos, entretanto, por suprimi-los, a fim de elaborarmos uma questão específica sobre a ideia central da notícia na etapa que se segue.

O texto apresenta algumas marcações para que o professor observe, juntamente com os alunos, alguns recursos da língua de que o autor lança mão para elaboração da notícia. Atentar para o gênero, o autor e a fonte são aspectos relevantes para se reconhecer o objetivo e a intenção do autor do texto.

Leitura do Texto

LEIA o texto abaixo e **RESPONDA**:

A Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE) realizará, nesta quinta-feira, a manutenção preventiva anual da Estação de Tratamento de Águas (ETA) Guandu. A intervenção faz parte do planejamento operacional para preparar as principais estações para o verão, período em que há maior consumo de água. Por conta do serviço, o abastecimento será interrompido das 8h às 20h.

Imóveis que disponham de sistema interno de reserva (cisterna e/ou caixa d'água) não deverão ter problemas de abastecimento. **Para isso**, é fundamental **re**programar atividades que demandem grande consumo e utilizar água de forma equilibrada – não lavar carros, não encher piscinas, evitar lavar roupas, não regar jardins e diminuir o tempo no banho, por exemplo. A estação atende os municípios do Rio, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nova Iguaçu, Queimados, Mesquita, Nilópolis e Belford Roxo.

O sistema será **re**ligado imediatamente após a conclusão da manutenção, mas o abastecimento pode levar até 72 horas para se **re**estabelecer totalmente em algumas áreas isoladas e regiões mais altas.

Extraído e adaptado de: <<https://istoe.com.br/cedae-suspende-abastecimento-de-agua-nesta-quinta-feira/>> Acesso em: 06/11/19.

6.1.2 – Atividades Textuais

1) Ao ler o primeiro parágrafo, é possível identificar as informações principais do texto. **MARQUE** a alternativa que indique o sentido global do texto:

- a) O abastecimento preventivo de água na Baixada Fluminense por causa do verão.
- b) A interrupção do abastecimento de água por conta do verão.
- c) A manutenção preventiva da CEDAE para que a população aumente o consumo de água.
- d) A interrupção do abastecimento de água em função de uma manutenção preventiva da ETA.

2) O título original da notícia foi extraído propositalmente. **CRIE** um título curto, claro e objetivo que melhor apresente a informação principal do texto.

3) Por que a CEDAE realiza anualmente a manutenção preventiva?

4) Para que não falte água em casas com cisternas, o que é necessário fazer?

Após a leitura atenta do texto, o professor pode apontar para os alunos a pertinência da discussão sobre a CEDAE e o abastecimento de água no pré-texto para que eles percebam a conexão com o tema da notícia. É nesta etapa, que o leitor poderá confirmar ou rejeitar suas expectativas criadas antes da leitura. Para isso, apresentamos questões que abordam os aspectos gerais do texto. Nos exercícios 1 e 2 verificamos a compreensão do sentido global a respeito do que foi lido.

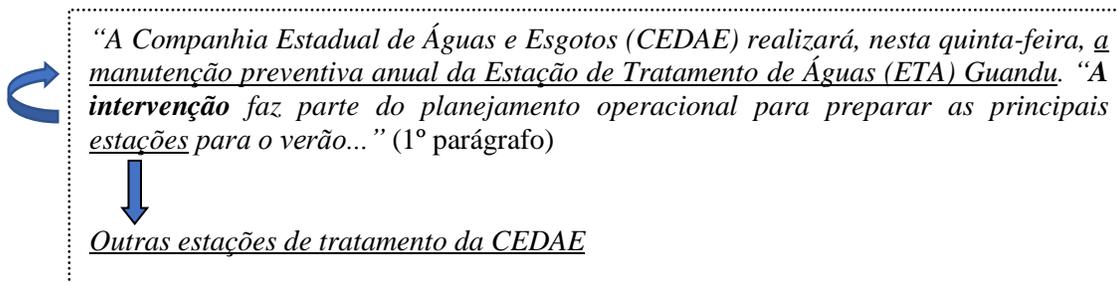
Para que o trabalho em sala de aula seja eficiente é preciso ensinar os alunos que a tarefa de leitura vai além do que está explícito na superfície textual. Não se trata de “copiar” e “colar”

alguma informação exata de um determinado texto para responder, mecanicamente, os exercícios. É imprescindível mostrar-lhes que, muitas vezes, as respostas que procuram estão no campo do não-dito, na leitura das entrelinhas.

Outro aspecto relevante é realçar que o conhecimento do vocabulário por si só não garante o entendimento do texto. Este vai muito além da decodificação de palavras. Há elementos coesivos, marcas textuais, recursos linguísticos e gráficos que são significativos para a construção de sentidos, conforme veremos nas duas questões a seguir:

6.1.3 – Entendendo o uso da língua

5) **OBSERVE** o fragmento abaixo retirado do texto:



“A Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE) realizará, nesta quinta-feira, a manutenção preventiva anual da Estação de Tratamento de Águas (ETA) Guandu. “***intervenção*** faz parte do planejamento operacional para preparar as principais estações para o verão...” (1º parágrafo)

↓

Outras estações de tratamento da CEDAE

Agora observe os fragmentos abaixo. A que palavras ou ideias anteriores os termos destacados se referem?

a) “A estação atende os municípios do Rio, Duque de Caxias, São João de Meriti...” (2º parágrafo)

b) “O sistema será religado imediatamente após a conclusão da manutenção...” (3º parágrafo)

6) Parênteses [()] são sinais de pontuação que vêm intercalados no texto e servem para acrescentar uma informação acessória, isto é, que não é essencial, mas que contribui para esclarecer significados de palavras, siglas e fazer observações. Conforme observamos no exemplo extraído do texto, a sigla CEDAE é usada para sintetizar o nome da Companhia Estadual de Águas e Esgotos.

“A Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE) realizará, nesta quinta-feira, a manutenção...” (linha 1)

RELEIA o texto e faça o que se pede:

a) Encontre um exemplo no texto em que os parênteses são usados com a mesma intenção do exemplo acima. _____

b) Explique o que é *sistema interno de reserva* com base no trecho abaixo.

“Imóveis que disponham de sistema interno de reserva (cisterna e/ou caixa d’água) não deverão ter problemas de abastecimento.” (2º parágrafo)

O exercício 5 trabalha com os elementos coesivos que garantem a boa sequenciação e articulação das ideias. Para compreender qual intervenção é adotada no texto, é necessário reler as linhas anteriores a fim de perceber a retomada da ideia do primeiro período. Assim como o sintagma “as principais estações para o verão” que poderia confundir o leitor ingênuo de que o texto trata das estações do ano, e não de outras estações de tratamento da Cedae. A tarefa de voltar ao texto algumas vezes costuma não ser realizada pelos alunos, que imaginam conseguir resolver todos os problemas de interpretação numa única ou nenhuma leitura.

Verificamos que mesmo analisando os exemplos, os alunos tiveram dificuldade em recuperar a que tipo de estação e sistema se referiam os termos. No entanto, foi mais rápida a identificação de que a “estação” a qual alude o vocábulo é a Estação de Tratamento de Águas (ETA) Guandu, pois o “sistema” se refere a uma ideia recuperada a partir do entendimento do texto e não de um termo específico.

Na questão 6, o aluno exercita, através do uso dos parênteses, a possibilidade de acrescentar informações acessórias e/ou complementares ao texto para enriquecê-lo. É

importante evidenciar que o recurso gráfico é utilizado também para separar siglas e para explicar uma informação dita anteriormente.

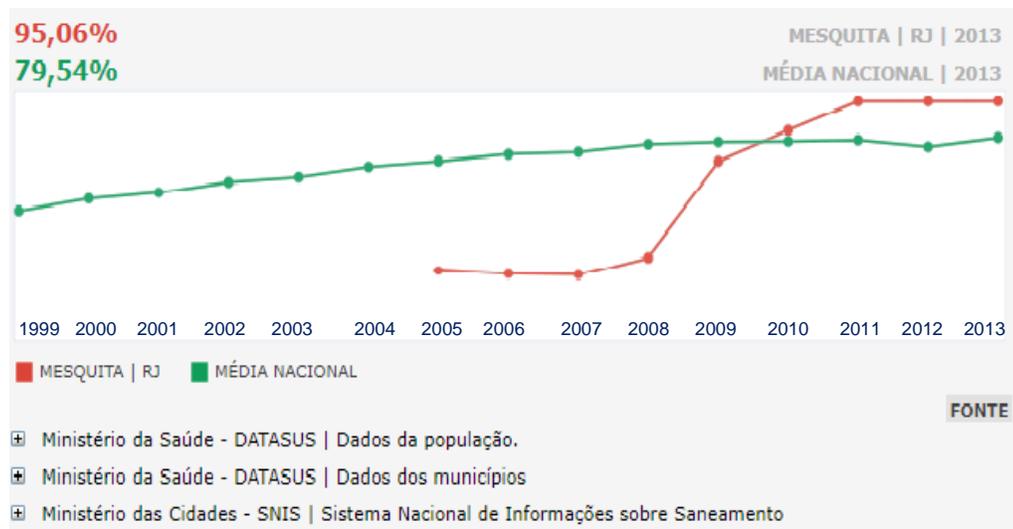
As próximas atividades são denominadas pós-textuais. Atentamos para a reflexão do texto, comparando-o com outro gênero textual, conforme orientação dos PCN. Neste caso, o estudo do gráfico, é um exercício extremamente complexo, no qual os alunos apresentam muita dificuldade, principalmente porque, apesar de frequente em muitos materiais didáticos de geografia e ciências, não costuma ser trabalhado de forma produtiva por nenhuma disciplina, sendo esquecido, inclusive, pelos profissionais de língua portuguesa.

O exercício do gráfico abaixo dialoga com as discussões anteriores nas etapas pré-textuais e textuais. O objetivo é fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de leitura de gráfico e questione sobre o tema que é muito pertinente à sua realidade.

6.1.4 – Atividades Pós-textuais

Uma pesquisa realizada em 2013 mostrou o percentual da população com abastecimento de água. O período analisado foi de 1999 a 2013, comparando Mesquita a outros municípios do país.

1) **OBSERVE** atentamente o gráfico abaixo e **RESPONDA**:



Extraído e adaptado de: <<http://www.deepask.com/goes?page=mesquita/RJ-Abastecimento-de-agua:-Veja-o-numero-de-habitantes-e-o-percentual-da-populacao-atendida-na-sua-cidade>> Acesso em: 10/10/19.

- a) **IDENTIFIQUE** no gráfico a linha que corresponde ao município de Mesquita. _____
- b) Como você chegou a essa conclusão?

- c) De 2005 a 2013, houve aumento ou diminuição do abastecimento de água em Mesquita?

- d) Comparando Mesquita com outros municípios brasileiros, qual teve um aumento mais significativo no abastecimento de água? _____

As questões atentam para a noção do gênero textual multimodal que apresenta diversas linguagens e características que compõem o gráfico. A pesquisa e sua fonte, a linha do tempo, os números, os locais, a legenda e as cores, juntos apresentam os dados a serem interpretados. Como são muitos itens a serem analisados, os alunos tiveram bastante dificuldade para compreender os comandos dos exercícios porque não compreenderam o texto. Foi necessária a intervenção da professora-pesquisadora.

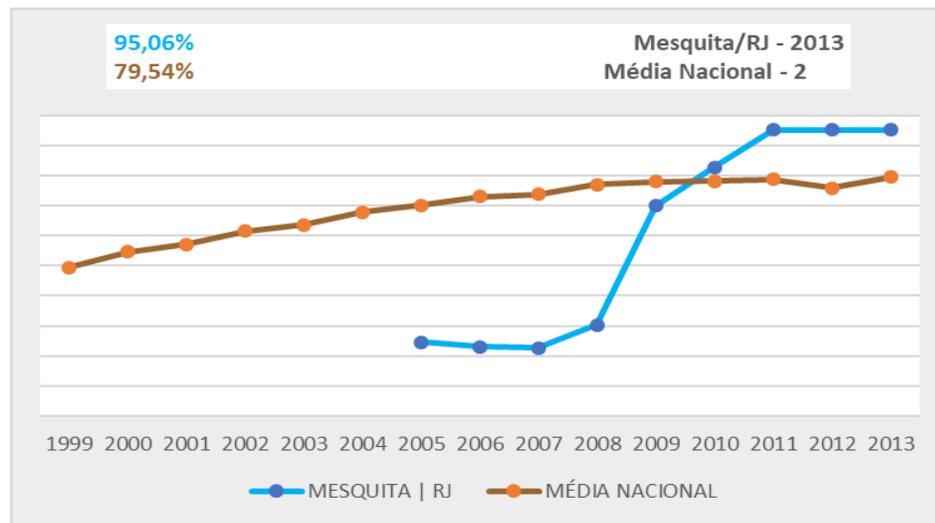
Mesmo que o intuito fosse desde sempre dar uma aula sobre o conteúdo, optamos por permitir que os discentes tentassem ler e fazer os exercícios sozinhos. Somente depois, a professora deu continuidade à aula. Ao atender individualmente cada aluno, e daí a importância do número selecionado e reduzido, um aluno, visivelmente envergonhado, demonstrou sua dificuldade em realizar a tarefa. Após diversas tentativas, ao tratar sobre as cores das linhas e sua correspondência com a legenda, o aluno informou que não conseguia fazer a distinção das cores vermelha e verde presentes no gráfico, pois era portador de daltonismo³², condição hereditária em que há uma anomalia na visão das cores. Foi então necessário adaptar a questão ou as cores do gráfico. Desse modo, decidiu-se fazer a intervenção no texto, substituindo as cores vermelha e verde pelas cores marrom e azul, mencionadas pelo aluno como facilmente identificáveis.

³² “Daltonismo é um distúrbio da visão que interfere na percepção das cores. Também chamado de discromatopsia ou discromopsia, sua principal característica é a dificuldade para distinguir o vermelho e o verde e, com menos frequência, o azul e o amarelo. Em maior ou menor grau, essa é a única alteração visual que os daltônicos apresentam. Um grupo muito pequeno, porém, tem visão acromática, ou seja, só enxerga tons de branco, cinza e preto.” Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/daltonismo/>> Acesso em: 10/02/2020.

Gráfico adaptado para o aluno daltônico

Uma pesquisa realizada em 2013 mostrou o percentual da população com abastecimento de água. O período analisado foi de 1999 a 2013, comparando Mesquita a outros municípios do país.

1) **OBSERVE** atentamente o gráfico abaixo e **RESPONDA**:



Extraído e adaptado de: <<http://www.deepask.com/goes?page=mesquita/RJ-Abastecimento-de-agua:-Veja-o-numero-de-habitantes-e-o-percentual-da-populacao-atendida-na-sua-cidade>> Acesso em: 10/10/19.

a) **IDENTIFIQUE** no gráfico a linha que corresponde ao município de Mesquita. _____

b) Como você chegou a essa conclusão?

c) De 2005 a 2013, houve aumento ou diminuição do abastecimento de água em Mesquita?

d) Comparando Mesquita com outros municípios brasileiros, qual teve um aumento mais significativo no abastecimento de água? _____

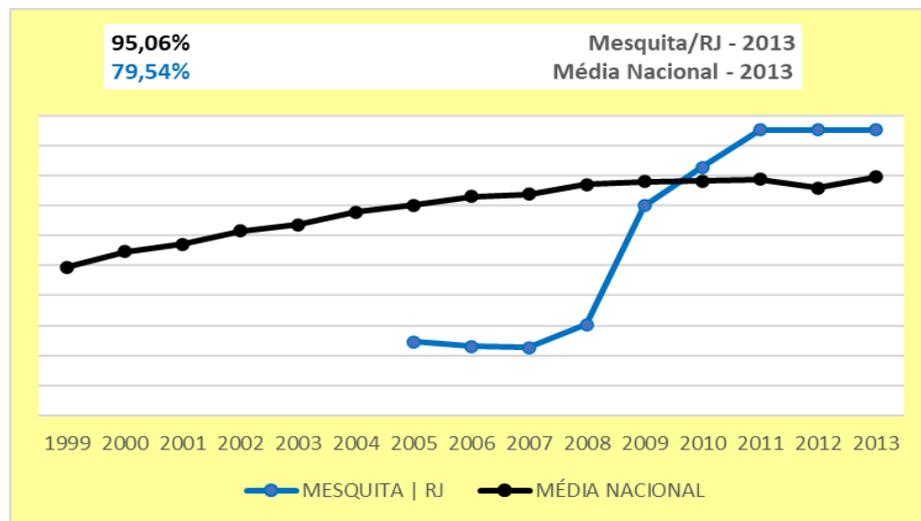
No entanto, por já estar condicionado a fazer exercícios sem questionar ou revelar sua condição ao professor, o aluno identificou a diferença das cores, mas as nuances de marrom claro e azul claro o incomodaram. Na tentativa de melhor incluir esse aluno na atividade, a professora-pesquisado ofereceu-lhe a oportunidade de opinar sobre as cores que melhor identificaria. As

cores preta e azul mais vivo e forte foram selecionadas pelo discente como sendo as mais identificáveis para ele. Segue abaixo a versão final do gráfico:

Gráfico adaptado pelo aluno daltônico

Uma pesquisa realizada em 2013 mostrou o percentual da população com abastecimento de água. O período analisado foi de 1999 a 2013, comparando Mesquita a outros municípios do país.

1) **OBSERVE** atentamente o gráfico abaixo e **RESPONDA**:



Extraído e adaptado de: <<http://www.deepask.com/goes?page=mesquita/RJ-Abastecimento-de-agua:-Veja-o-numero-de-habitantes-e-o-percentual-da-populacao-atendida-na-sua-cidade>> Acesso em: 10/10/19.

Esse momento de reconstrução e co-construção do gráfico a partir da interação professor-aluno foi demasiadamente rica porque trouxe amadurecimento para ambos. O discente passou a perceber a importância de expor suas dificuldades para o professor, de não deixar a timidez atrapalhar no seu processo de aprendizado e de se enxergar enquanto sujeito ativo na construção do seu saber. Foi perceptível a melhora na sua autoestima, tornando-se um estudante visivelmente mais participativo e motivado.

A experiência adquirida através da decisão em fazer as adaptações no gráfico foi marcante para o progresso desta pesquisa e para repensarmos nossa prática em sala de aula. É

imprescindível que a escola seja esse espaço que valoriza esse processo de escuta e de troca. Precisamos entender que nossos ouvidos e nossos olhos devem estar atentos para promover a inclusão de alunos com ou sem alguma deficiência.

Após a realização dessa fase do estudo e, conforme mencionado no início deste capítulo, apresentaremos a seguir a segunda etapa das propostas de atividades de leitura, com as quais verificaremos os resultados que nos permitirão observar o progresso dos alunos em relação à compreensão textual.

6.2 – Atividades da unidade didática

Texto 1 – Atividades Pré-textuais

“A Terra é Azul!”

No dia 12 de abril de 1961, o astronauta russo Yuri Gagarin foi considerado herói por ser o primeiro homem a voar em volta da órbita terrestre. Gagarin, ao observar a Terra ficou impressionado com o que viu e exclamou: “A Terra é azul!”

Recentemente a Agência Espacial Norte-Americana (NASA) divulgou a nova imagem oficial da Terra vista do espaço. O título da imagem é “Blue Marble 2012” (algo como “bola de gude azul”).



Extraído e adaptado de: <<https://incrivelhistoria.com.br/yuri-gagarin-terra-azul-1961/>> Acesso em 11/10/19.

Imagem extraída de: <<https://super.abril.com.br/blog/superblog/nasa-divulga-nova-imagem-oficial-da-terra-vista-do-espaco/>> Acesso em 11/10/19.

1) A NASA e Yuri Gagarin constataram que a Terra é azul. Por que você acha que ela possui essa cor? _____

2) Analisando a imagem, o que poderia ser a mancha branca que aparece no nosso planeta? _____

3) Você concorda que toda a água existente no planeta é distribuída a todas as pessoas de forma igualitária? **EXPLIQUE.**

Tendo em vista que o texto deve ser o parâmetro para iniciarmos o processo de compreensão, o primeiro momento desta unidade didática é o do intertexto. Silva (1992) afirma que não basta o leitor estar capacitado apenas linguisticamente. O componente importante para construir os sentidos do texto está mais ligado à capacidade referencial do seu intérprete, a qual abarca, além do conhecimento proveniente do processo de escolarização do leitor, os conhecimentos relativos às suas experiências e vivências no mundo.

Esse repertório de conhecimentos é ativado no momento do contato inicial com o texto. Daí a necessidade de trabalhar a intertextualidade em sala de aula. A imagem oficial divulgada pela Nasa e o texto adaptado “A Terra é Azul”, título que faz referência ao momento em que o astronauta russo Yuri Gagarin avista a Terra, impressionado por sua cor predominantemente azul, dialogam com aquele extraído da apostila de Ciência porque ambos abordam o tema da distribuição da água no planeta.

O estabelecimento das relações entre imagem e texto é uma atividade pré-textual, que busca despertar o interesse do aluno, ao mesmo tempo em que aciona conhecimentos prévios e aumenta o nível de previsibilidade dos conteúdos dos próximos textos. Nas questões 1 e 2, também está em jogo a capacidade de fazer inferências a partir dos implícitos presentes no texto.

A ligação entre a cor do planeta e a cor dos oceanos não está dita no texto, mas recuperamos essa informação à medida que sabemos que nosso planeta é composto em sua maior parte por água.

No que diz respeito ao exercício 3, o que observamos é o vínculo do que foi apresentado no texto e o contexto extralinguístico. O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o fato de a água ser tão abundante para uns e tão escassa para outros. A atividade, além de propiciar uma visão crítica da realidade, trabalha a escrita opinativa. Embora seja esperada uma resposta curta, é possível que os alunos exercitem a opinião e construam seus argumentos.

A seguir, veremos o texto principal aplicado aos alunos nas aulas de Ciências e as atividades textuais propostas pela professora-pesquisadora. A docente orientou os sujeitos pesquisados para uma leitura silenciosa e realização dos exercícios sem a colaboração dos colegas e/ou auxílio da professora.

Leitura do Texto

LEIA o texto a seguir e **RESPONDA** às questões de 1 a 10.

Distribuição da água no planeta

A água recobre cerca de 70% da superfície terrestre, além de ser a substância mais abundante no corpo humano. A maior parte da água disponível no planeta (97%) é salgada e pode ser encontrada nos oceanos e mares. A água salgada é **rica** em cloreto do sódio, chamado popularmente de sal de cozinha, mas existem muitos outros sais minerais dissolvidos nela.

A água doce, por sua vez, equivale a somente 3% do total de água disponível. Em ordem decrescente (do maior para o menor), os principais reservatórios de água doce do planeta são:

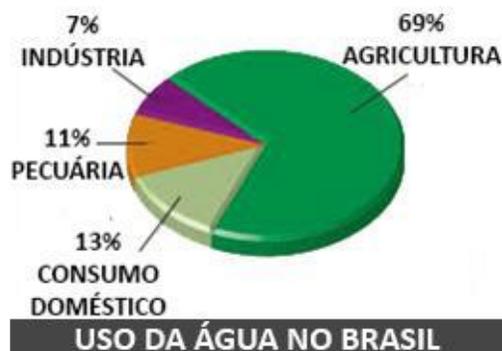
- Calotas polares
- Depósitos subterrâneos (água que se infiltra e se acumula no solo e no subsolo)
- Rios e lagos
- Umidade do ar



Ao contrário do que muitos pensam, a água doce também apresenta alguns sais minerais dissolvidos. Já a água salobra possui uma quantidade de sais maior do que a água doce e menor do que a água salgada, e costuma ser encontrada em poços e nos estuários (locais onde os rios desaguam no mar). Uma característica marcante da água salobra é que ela não permite a formação de espuma quando usamos sabão no banho ou na lavagem de roupas.

A principal vantagem da água dos rios (ou fluviais) é a facilidade de acesso e captação para consumo humano. O Brasil **concentra** 12% das águas fluviais disponíveis no planeta e **abriga** o maior rio em termos de volume e extensão do mundo, o Amazonas. No entanto, a distribuição dessas águas fluviais é bastante irregular entre as regiões do Brasil: a região Norte abriga somente 7% da população e acumula 68,5% das reservas de água, enquanto a região Nordeste que abriga 29% da população e apenas 3,5% das reservas de água.

A água é um recurso natural indispensável e deve ser usado com moderação. Um grande exemplo de desperdício pode ser observado nas concessionárias (empresas responsáveis pela captação, tratamento e distribuição da água) que exibem perdas de **até 35%** por conta de vazamentos nas tubulações antes da chegada no consumidor final.



No Brasil, a maior parte da água doce é utilizada na irrigação agrícola. As atividades produtivas (agricultura, pecuária e indústria) são responsáveis por 87% do consumo de água, enquanto o consumo doméstico responde por somente 13% do total.

Extraído de ESTEVES, Fabiano. *Apostila de Ciências da EJA semipresencial*. Módulo 1, 2018. p. 2.

É comum, em todas as disciplinas ministradas na escola, o uso quase obrigatório de textos expositivos, com finalidade pedagógica. Para tal, recorremos ao texto didático, gênero discursivo cujo objetivo é ensinar ou explicar algum conteúdo, conceito específico. O texto apresentado aos alunos da EJA é claramente um exemplar desse gênero textual. Possui linguagem predominantemente denotativa, objetiva, impessoal e tem uma abordagem que não permite múltiplas interpretações.

Embora o texto didático apresente essas características, não significa que o trabalho de compreensão em sala de aula deva ser estanque ou resumir-se a exercícios de “cópiação” como os denominados por Marcuschi (1996). Tais exercícios são úteis, mas é necessário explorar todas as possibilidades linguísticas, epilinguísticas e extralinguísticas presentes nesse gênero.

No próximo quadro, vemos a elaboração das atividades textuais, nas quais conduzimos os alunos a dar um pouco mais de atenção às informações dos gráficos, já que são encontrados com bastante frequência nos gêneros jornalísticos, como notícias e reportagens. As duas primeiras questões levam os participantes da pesquisa a buscar informações básicas sobre a presença de sais minerais nas águas salgada e doce. No exercício 2, o aluno precisará identificar a informação correta a partir de uma frase interrogativa negativa, o que pode confundir um pouco caso não faça uma leitura mais atenta.

A questão 3 é uma importante atividade, já que leva os alunos a correlacionarem léxico e imagem. O não entendimento do que seriam os reservatórios “calotas polares” e “águas subterrâneas” pode ser desfeito através de sua ligação com a imagem, sem necessidade de uso do dicionário. É imprescindível mostrar para os estudantes que muitas dúvidas de vocabulário podem ser sanadas a partir do sentido global do texto e da correlação com outras palavras.

Atividades Textuais

1) A água salgada é rica em sais minerais. Qual é o principal sal mineral que a compõe?

2) É correto dizer que a água doce não possui sais minerais na sua composição? Por quê?

3) O texto mostra os principais locais onde a água doce do planeta está distribuída. Correlacione as imagens abaixo com esses reservatórios.

a) Lagos

b) Rios

c) Calotas polares

d) Águas subterrâneas

()



()



()



()



As atividades 4 e 5 referem-se ao estudo dos gráficos. Podemos encontrar as informações das questões no decorrer do texto, no entanto, conforme foi observado pela professora-pesquisadora, os discentes tiveram dificuldade em analisar os dados gráficos quando perguntados oral e individualmente.

Quando se explora esquemas, diagramas e gráficos as cores e as formas são tão relevantes quanto os dados alfanuméricos. Na questão 4, por exemplo, entendemos que a quantidade de água salgada é superior à doce não só pelo tamanho da fatia do gráfico pizza, mas pela informação 97% e 3%. Já em relação à reserva de água doce que apresenta menor quantidade somente é percebida pelo tamanho da fatia que representa a umidade do ar.

O exercício 5 também apresenta um gráfico em formato pizza com dados alfanuméricos que nos conduz ao conhecimento de quais atividades econômicas existem no Brasil e qual consome mais água. Para chegar a uma conclusão basta fazer a relação entre o título do gráfico e dos dados. É relevante atentar para o caso de não haver o percentual para cada atividade. Mesmo assim seria possível encontrar a resposta correta pelo tamanho e cor da fatia.

Como estamos fazendo a leitura de gráficos com informações bem visíveis e facilmente identificáveis, não foi necessário adaptar as cores do gráfico das questões 4, 5a e 5b para o aluno com daltonismo, pois não houve dificuldade de análise. Cabe comentar, entretanto, que o item c (questão 5c), causou estranhamento a todos os indivíduos do grupo, já que exigiu muita atenção na comparação dos dados.

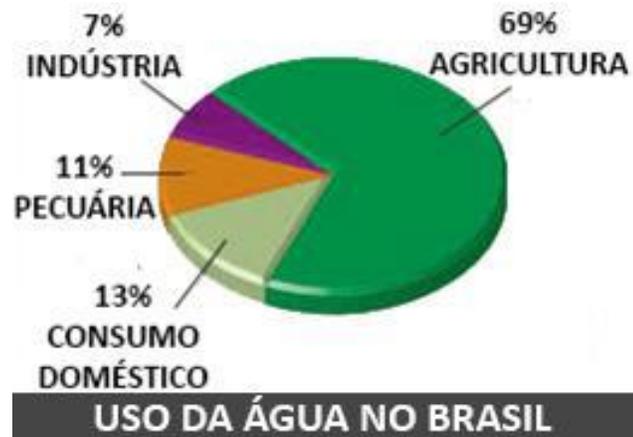
4) **OBSERVE** as informações do texto abaixo. **EXPLIQUE** com base no seu entendimento do gráfico e **JUSTIFIQUE** suas respostas.



a) A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?

b) Dentre as reservas de água doce, qual delas se apresenta em menor quantidade?

5) **OBSERVE** o gráfico retirado do texto e **RESPONDA** corretamente:



a) Quais são as atividades produtivas a que se refere o texto?

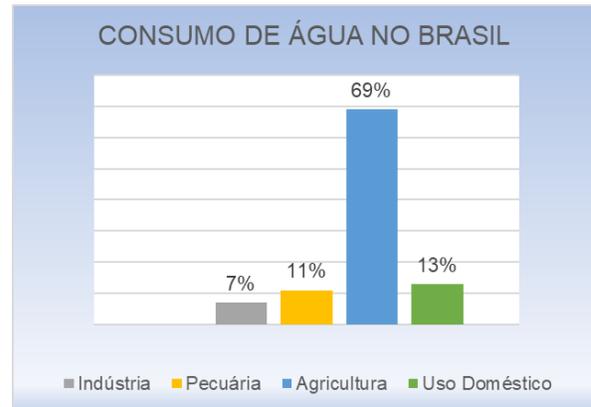
b) Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?

c) Aponte a alternativa em que os dados numéricos estejam de acordo com o gráfico retirado do texto.

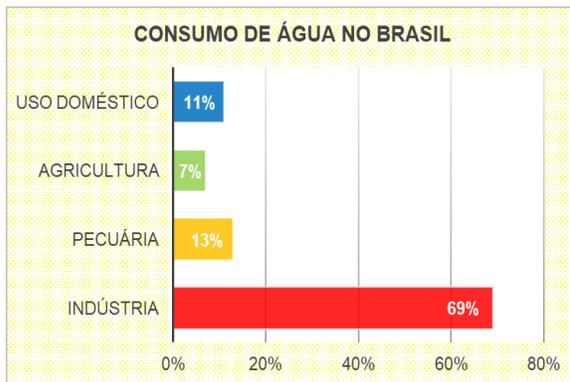
()



()



()



()

CONSUMO DE ÁGUA NO BRASIL

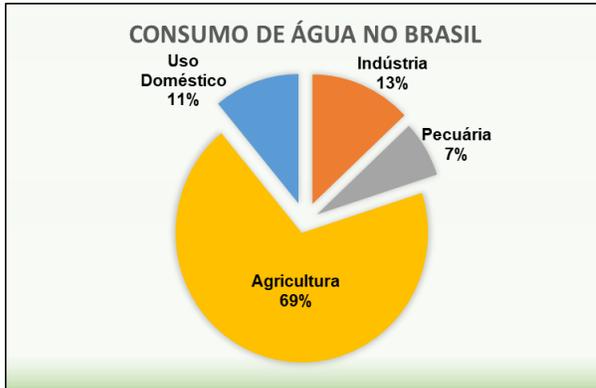
Setores de Consumo	Volume Consumido
Indústria	69%
Pecuária	11%
Agricultura	7%
Uso Doméstico	13%

Os gráficos deste item tiveram que ser adaptados para melhor aproveitamento do exercício pelo aluno daltônico, a fim de que não houvesse confusão dos setores do consumo com o percentual de água consumido.

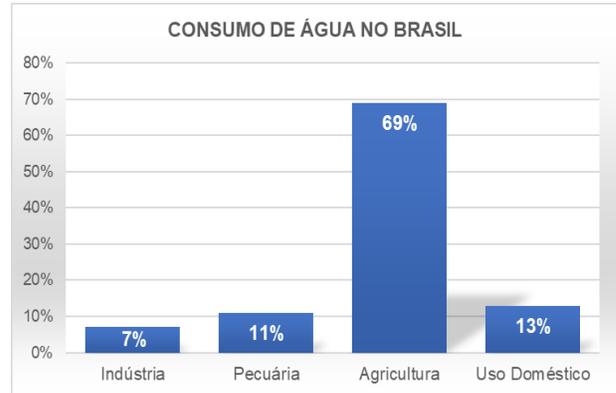
Gráficos adaptados para o indivíduo daltônico

c) Aponte a alternativa em que os dados numéricos estejam de acordo com o gráfico retirado do texto.

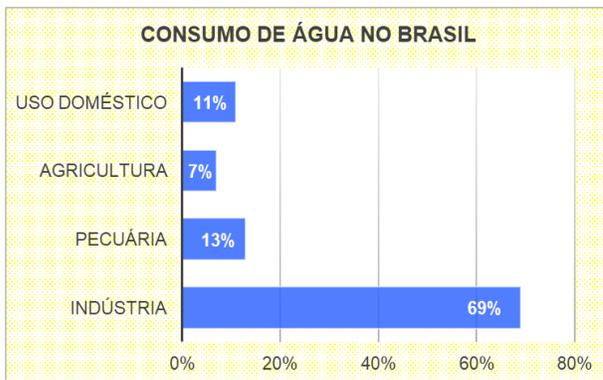
()



()



()



()

CONSUMO DE ÁGUA NO BRASIL

Setores de Consumo	Volume Consumido
Indústria	69%
Pecuária	11%
Agricultura	7%
Uso Doméstico	13%

6) Sabendo que o Brasil concentra 12% das águas fluviais disponíveis no planeta, podemos dizer que estamos em vantagem em relação a muitos países do mundo? Por quê?

7) **LEIA** a frase retirada do penúltimo parágrafo do texto 3 e **RESPONDA**:

“A água é um recurso natural indispensável e deve ser usado com moderação.” (5º parágrafo)

a) Em relação ao texto, onde se concentra um dos maiores desperdícios de água no Brasil?

b) Quais as consequências possíveis desse desperdício?

As próximas questões abordam o ensino do uso da língua. Nesta etapa do trabalho, os alunos utilizam seus conhecimentos discursivo e linguístico necessários à compreensão do texto. Nesse momento damos ênfase aos elementos de coesão, como a referenciação e a substituição. Também são abordados aqui o sentido de algumas palavras, que não são tratadas de maneira isolada, mas de forma como desempenham sua função na compreensão global do texto. (SILVA, 1992).

Entendendo o uso da língua

8) **OBSERVE** o exemplo abaixo retirado do texto:

“Uma característica marcante da água salobra é que *ela* não permite a formação de espuma...” (3º parágrafo)  a palavra *Ela* se refere à água salobra mencionada anteriormente no texto.

No fragmento abaixo, a que palavra anterior o termo destacado se refere?

a) “A água recobre cerca de 70% da superfície terrestre, além de ser a substância mais abundante no corpo humano.

9) A língua portuguesa utiliza vários recursos para dar sentido aos textos. Um deles é a presença dos sinais de pontuação que aprendemos logo nos primeiros anos escolares. Parênteses [()] são um sinal que pode ter várias funções em um texto. No trecho a seguir, percebemos que eles foram usados para explicar uma informação anterior.

“A principal vantagem da água dos rios (ou **fluviais**) é a facilidade de acesso e captação para consumo humano.”

Agora **LEIA** o fragmento abaixo:

“...costuma ser encontrada em poços e nos estuários (locais onde os rios desaguam no mar).”

a) **EXPLIQUE** o que significa “estuários”.

b) Qual a função do uso dos parênteses nesse exemplo.

10) Segundo o dicionário, as palavras “rica”, “concentra” e “abriga” podem possuir vários significados. **LEIA** o quadro abaixo e **ESCOLHA** a opção que melhor represente os sentidos em que cada uma foi usada no texto.

Rica – que tem muito dinheiro / luxuosa / que tem em abundância.

Concentra – acumula / dedica atenção / medita.

Abriga – recebe em casa / contém / protege.

- a) “A água salgada é **rica** em cloreto do sódio...” _____
- b) O Brasil **concentra** 12% das águas fluviais disponíveis no planeta...” _____
- c) “...e **abriga** o maior rio em termos de volume e extensão do mundo, o Amazonas.” _____

Na tarefa de compreender um texto, procuramos, a partir da leitura das palavras, em interação com nosso conhecimento adquirido no mundo, construir sentidos. E essa construção não se dá por um emaranhado de palavras e frases soltas, sem nenhuma relação de sentido entre elas, mas se dá, principalmente, por dois elementos básicos da textualidade: a coesão e a coerência. Esta depende da competência textual e da interação do leitor com o texto para que possa se estabelecer o sentido, a coerência. A coesão, por sua vez, embora não seja indispensável, confere legibilidade ao texto, pois são mecanismos linguísticos que garantem uma ligação lógico-semântica entre as palavras e as partes do texto, colaborando, assim, para a proposição de sentidos. Como nos explica SANTOS, RICHE e TEIXEIRA (2012, p. 17-18, grifos das autoras):

Pode-se dizer, portanto, que **coesão** e **coerência** estão intimamente ligadas, pois dependem do conhecimento de mundo do leitor e da sua capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos. A coerência, portanto, não está apenas no texto em si, nem tampouco no leitor, mas na relação existente entre ambos, desencadeada pela leitura.

Pensando nisso, elaboramos a atividade 8, cuja abordagem refere-se à ocorrência dos mecanismos de coesão, isto é, substituição por pronome ou por outro substantivo. Tais componentes retomam elementos citados anteriormente no texto, para a compreensão do texto, é

necessário que o leitor esteja atento para recuperar informações e fazer inferências (cf. SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Atividades Pós-textuais

Após o estudo do texto, reflita a respeito do tema

1) Qual a importância da água para a nossa vida?

2) A água é um recurso natural finito ou infinito? _____

3) Você acha que a disponibilidade de água doce é suficiente para suprir as necessidades do ser humano? Por quê?

4) De que forma podemos contribuir para a preservação da água no planeta?

5) Pensando no lugar onde você vive, a água é distribuída de forma igualitária para todos os moradores do bairro?

6) Em seu bairro, existe alguém sem água encanada, que precise utilizar cisternas ou poços artesianos?

Como vimos no decorrer desta pesquisa, a atividade de compreensão ocorre por meio do compartilhamento de *informações textuais* (dadas pelo autor no seu discurso) e *informações não-textuais* (conhecimentos do leitor ou contexto em que o texto é produzido). É a partir desse processo, que construímos os sentidos do texto, isto é, inferimos os conteúdos presentes nele. Marcuschi (1996, p. 74, grifos do autor) afirma que

a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. Daí a afirmação feita acima de que a compreensão é uma *atividade criativa* e não simplesmente uma reação de recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos.

Pensando nas palavras de Marcuschi sobre o processo inferencial e a construção de sentidos, é imperativo que os exercícios pós-textuais façam parte das tarefas diárias de trabalho com o texto. Como já dissemos, mais do que decodificador de palavras e frases, é importante tornar o aluno capaz de ampliar seu universo de leitura. Nosso objetivo enquanto professores de língua materna é levá-lo ao que Marcuschi (1996, p.75-76) chama de horizonte máximo da compreensão, onde temos um proveitoso e extenso estímulo do raciocínio lógico, prático, estético, crítico, entre outros.

Nas atividades de produção pós-texto, a busca é pela verificação de que o discente não só mostra que compreendeu o que leu, mas que também é habilidoso para trazer sua leitura para um diálogo com a realidade.

A nossa intenção primordial é levar o aluno a questionar, a propósito dos textos lidos, o mundo em que vive. Este momento do nosso trabalho constitui uma boa chance de trazer para nossa sala de aula um pouco de vida. Aqui buscamos fazer o nosso aluno pensar, questionar, refletir, criticar, alargar sua visão de mundo. Tal trabalho deve ser feito em qualquer comunidade, de qualquer classe social, a fim de levar os indivíduos do grupo a se unirem em função de suas necessidades e objetivos comuns; a fim de levar os indivíduos do grupo a se conscientizarem de sua importância e responsabilidade em relação ao processo social. (SILVA, 1992, p. 16-17)

Por isso atividades da fase pós-textual são tão importantes. O aluno leu sobre a distribuição da água no planeta, aprendeu sobre os recursos linguísticos, lexicais, epilinguísticos usados na construção do texto e inferiu os sentidos, demonstrando boa compreensão do objeto

lido, agora é a hora de conectar o que aprendeu com a realidade de sua comunidade, discutindo sobre o problema que a escassez e a má distribuição de água podem gerar para a humanidade.

As questões foram empregadas de forma que o discente pudesse ter uma visão do macro para o micro da situação, fazendo uma reflexão sobre a importância da água como um bem essencial para a manutenção da vida na Terra, um recurso natural que pode ser finito, a partir do momento em que ela é usada de forma inconsciente, gerando um desperdício em proporções incalculáveis. Os exercícios 1, 2 e 3 fazem pensar sobre o uso da água no âmbito mundial.

Já as questões 4, 5 e 6 levam o aluno a sair da sua condição de mero espectador para um sujeito partícipe e responsável pelos seus atos, à medida que suas atitudes influenciarão diretamente no futuro do planeta. Principalmente quando é convidado a refletir sobre o entorno onde vive e sobre como as diferenças sociais também afetam diretamente sua vida em sociedade.

Além das atividades que fazem parte desta pesquisa, elaboramos outras, que pretendemos aplicar em tempo oportuno. Essas atividades dão continuidade à unidade didática apresentada no capítulo 6 e seriam atividades pós-textuais, aplicadas em uma terceira aula, caso houvesse tempo. Uma delas aborda o estresse hídrico que vem ocorrendo em nível mundial. Além disso, selecionamos outro texto e exercícios da apostila de Ciências a fim de fazermos mais uma reflexão (cf. Apêndices E e F e Anexo A).

7. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Os textos e exercícios utilizados com os alunos da EJA semipresencial já foram expostos no capítulo anterior, bem como as questões foram comentadas. Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos com a aplicação das atividades propostas, dividindo-a em três seções: na primeira, fazemos uma análise das respostas das atividades da apostila de Ciências; na segunda, analisamos as respostas da unidade didática; e, na terceira seção, apresentamos os resultados alcançados, traçando um comparativo.

7.1 – Análise das Respostas das Atividades da Apostila de Ciências

Embora o questionário de Ciências seja curto e tenha apenas cinco questões para o texto “Distribuição de água no planeta”, observamos um índice de acertos muito baixo, mesmo tendo o professor procurado ao máximo facilitar as perguntas por conta da dificuldade de leitura dos alunos. Uma característica muito peculiar dos alunos da EJA é a tendência a “recortar” e “colar” a resposta nos exercícios e foi exatamente esse aspecto o primeiro a ser analisado nas respostas deles.

Questionário de Ciências – Módulo 1

- 1. A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?*
- 2. Qual é a maior reservatório de água doce no planeta? É correto dizer que a água doce não possui sais minerais na sua composição?*
- 3. Onde existe mais água doce: nos rios ou nos depósitos subterrâneos?*
- 4. A disponibilidade de água doce é a mesma em todas as regiões do Brasil?*
- 5. Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?*

Notamos, em um dos indivíduos pesquisados, muita dificuldade de leitura, a ponto de não conseguir identificar que partes do texto responderiam quais perguntas. O discente respondeu sem nenhum critério, copiando indiscriminadamente trechos do texto, o que evidencia um grau de analfabetismo funcional bem acentuado.

Em relação à questão 2, muitos não souberam responder a primeira parte da pergunta, demonstrando falta de compreensão na leitura do gráfico. Um dos alunos se equivocou ao pesquisar na *Internet* sobre o maior reservatório de água doce do planeta e respondeu “Aquífero Guarani”, informação esta que não está no texto. Um outro aluno respondeu que seria o Rio Amazonas, por ser o maior rio do mundo, no entanto, são as calotas polares. Também houve confusão no que diz respeito aos sais minerais. Confundiram “dissolvidos na água” com “dissolúveis”. Outros responderam que a água doce não tem sais minerais, quando o texto afirma que tem.

O exercício 3 foi outro que causou problemas de compreensão porque muitos entenderam que os rios são o maior reservatório de água doce do planeta. A questão 4 sugere uma resposta sim ou não, por isso, somente um aluno apresentou uma resposta quase completa.

A de número 5 foi mais uma questão com respostas problemáticas. A atividade econômica que mais consome água no Brasil é a agricultura. Entretanto, a resposta predominante coloca três atividades juntas que consomem 87%. O texto não separa as atividades, somente o gráfico mostra essa resposta. Se o aluno não sabe ler o gráfico, ele erra a questão.

Um aspecto bastante interessante de se discutir é o fato de que questões como essas apresentadas na apostila e denominadas por Marcuschi (1996) como exercícios de “copiação”, porque solicita apenas informações superficiais e objetivas, sem estimular reflexão crítica, não garantem uma boa compreensão textual. Mesmo com perguntas organizadas na sequência em que aparecem no texto, o resultado geral, deixou a desejar.

Embora haja uma crítica a aplicação desses tipos de exercícios na escola, Marcuschi não os condena totalmente, desde que o trabalho de leitura em sala de aula não se resume apenas a eles. Constatamos através das respostas desses alunos que a habilidade de identificar informações aparentemente óbvias para um leitor proficiente, trouxe muito embaraço para uma parte dos alunos da EJA.

Essa dificuldade decorre também da falta de fluência na leitura desses jovens e adultos. É muito comum observá-los na realização da tarefa fazendo uma leitura em voz alta quase infantil,

silabada, tentando decodificar palavra por palavra, com muitas interrupções e truncamentos, desrespeitando a pontuação e dedilhando as linhas do texto para que não se perca na leitura. Tal obstáculo, gerado pela alfabetização insuficiente, desmotiva e constrange o estudante. Por este motivo, Soares (2017, p. 45) considera um equívoco dissociar alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização. (grifos da autora)

Vimos nesta pesquisa o conceito e os níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf, o qual esclareceu sobre os graus de variação entre os analfabetos funcionais (analfabeto e rudimentar) e os funcionalmente alfabetizados (elementar, intermediário e proficiente). Na análise das respostas da apostila de Ciências observamos que poucos foram os discentes que se encontram no nível elementar ou intermediário dessa escala, visto que o restante apresenta um entendimento primário do texto, resultando em baixo rendimento.

7.2 – Análise das Respostas das Atividades da Unidade Didática

Nesta seção apresentamos as respostas dos alunos à unidade didática desenvolvida pela professora-pesquisadora para os alunos da EJA semipresencial. Seguem abaixo as questões pré-textuais aplicadas antes do texto-base intitulado “Distribuição de água no planeta”.

Embora em um primeiro momento, o pequeno texto “A Terra é azul” apresentado nessa etapa textual pareça não dialogar com o texto-base, ele, juntamente com a imagem oficial extraída do *site* da Nasa, nos traz uma série de inferências acerca da enorme quantidade de água existente no nosso planeta.

À princípio, os alunos tiveram dificuldade em fazer essa relação, sobretudo porque nunca tinham visto uma foto tão real da Terra. Além da leitura do texto e da análise da imagem, a professora-pesquisadora também chamou atenção para o título dado à foto “Blue Marble 2012” (algo como “bola de gude azul”) que também auxilia na interpretação.

“A Terra é Azul!”

No dia 12 de abril de 1968, o astronauta russo Yuri Gagarin foi considerado herói por ser o primeiro homem a voar em volta da órbita terrestre. Gagarin, ao observar a Terra ficou impressionado com o que viu e exclamou: “A Terra é azul!”

Recentemente a Agência Espacial Norte-Americana (NASA) divulgou a nova imagem oficial da Terra vista do espaço. O título da imagem é “Blue Marble 2012” (algo como “bola de gude azul”).



Extraído e adaptado de: <<https://incrivelhistoria.com.br/yuri-gagarin-terra-azul-1961/>> Acesso em 11/10/19.

Imagem extraída de: <<https://super.abril.com.br/blog/superblog/nasa-divulga-nova-imagem-oficial-da-terra-vista-do-espaco/>> Acesso em 11/10/19.

1) A NASA e Yuri Gagarin constataram que a Terra é azul. Por que você acha que ela possui essa cor? _____

2) Analisando a imagem, o que poderia ser a mancha branca que aparece no nosso planeta? _____

3) Você concorda que toda a água existente no planeta é distribuída a todas as pessoas de forma igualitária? **EXPLIQUE.**

O quadro abaixo apresenta as respostas dos alunos para as questões acima. Nele podemos observar as palavras grafadas tais como aparecem na folha de exercícios.

ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 1 (A1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “azul porque ela é formada noveta por cento de água” 2. “as geleiras” 3. “não porque nem todos lugares tem água”
Aluno 2 (A2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porque tem maior, Quantidade de água” 2. “As nuvens (camada da atmosfera)” 3. “não, Porque os mas pobres não São alcançados.”
Aluno 3 (A3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porque o planeta terra tem abundância de agua” 2. “gelo” 3. “não a zona Sul e Prevelegeada Baiada o fornecimento e Precário”
Aluno 4 (A4)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porque e o mar e o oceanos” 2. “nuvens ou entem a antatica” 3. “Não. Por que tem pessoas tem agua e outras não”
Aluno 5 (A5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O planeta Terra é coberto por 70% de agua.” 2. “Geleiras e nuvens” 3. “Não. Porque existem lugares secos, e outros com água em abundância.”
Aluno 6 (A6)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porque a maior parte é água” 2. “nuvens” 3. “Não, Por causa das regiões de difícil acesso a reservais”
Aluno 7 (A7)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “por que o planeta terra compõe mais água que superficie” 2. “nuvem” 3. “não”
Aluno 8 (A8)	<ol style="list-style-type: none"> 1. “P or que o planeta terra e Quase todo completo por água.” 2. “Nuvens, gelo” 3. “não, tem lugar que e menos distribuído como no nordeste etc”

Quadro 6: Respostas dos alunos às atividades pré-textuais da unidade didática

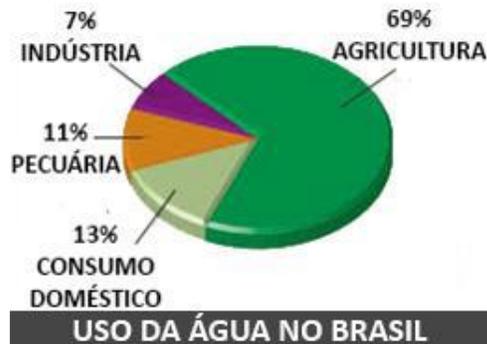
Na primeira atividade pré-textual todos consideram a cor azul do planeta Terra como a cor da água, dos oceanos que recobrem o globo terrestre. Na segunda questão, as manchas brancas, ficaram entre nuvens e geleiras. Na pergunta três, todos consideraram que a água não é distribuída de forma igualitária para todas as pessoas, visto que, segundo eles, existem regiões mais secas e, principalmente, porque o fornecimento de água para os mais pobres é precário.

Ao mesmo tempo em que os alunos levantaram hipóteses sobre o tema que seria tratado posteriormente, iniciaram uma reflexão conectada com a realidade da comunidade onde vivem. Essa conexão fica mais evidente nas atividades pós-textuais, não por escrito, mas oralmente,

comentaram sobre os problemas que já enfrentaram no passado e de como tinham de lidar com a situação. As respostas foram consideradas satisfatórias de acordo com as expectativas da professora-pesquisadora.

Com relação às atividades textuais, elencamos as questões 5, 6 e 7, a fim de analisarmos as respostas e desempenho dos alunos. Observamos que o exercício abaixo foi o que teve maior índice de acertos, totalizando quase 94%, comparando com questão semelhante, presente no caderno de exercícios da apostila de Ciências, em que houve apenas 40% de acertos. Os dados completos veremos no item dos resultados.

5) **OBSERVE** o gráfico retirado do texto e **RESPONDA** corretamente:



a) Quais são as atividades produtivas a que se refere o texto?

b) Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?

Dos 8 alunos, apenas um não respondeu corretamente essa questão. Por acreditar que as setas com os percentuais bastavam para que o aluno daltônico compreendesse o gráfico, a professora-pesquisadora não elaborou um com cores específicas para esse discente, pois considerou que era possível prestar atenção em algumas pistas oferecidas pela própria atividade.

Na letra “a”, o aluno deveria atentar para “atividades produtivas” no plural, pressupondo ser mais de uma, no mínimo, porém ele respondeu equivocadamente “agricultura”. A letra “b” indaga sobre a atividade econômica que mais consome água no Brasil, bastava atentar para os dados numéricos para entender que a agricultura consome 69%, entretanto, o aluno respondeu “consumo doméstico”.

Como podemos constatar, a atividade de leitura do gráfico fez muita diferença na compreensão do texto como um todo. Faz-se necessário a continuidade do trabalho com os mais

diversos gêneros textuais orais, escritos, multimodais e multissemióticos para que o aluno se sinta minimamente capaz de interpretar qualquer texto de grande circulação na sociedade.

A questão 6, conforme apresentada abaixo, obteve resultado satisfatório, pois quase todos acertaram, embora as respostas sejam cópias do texto.

6) Sabendo que o Brasil concentra 12% das águas fluviais disponíveis no planeta, podemos dizer que estamos em vantagem em relação a muitos países do mundo? Por quê?

No quadro abaixo transcrevemos as respostas dos alunos à questão 6.

ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 1 (A1)	<i>O aluno não respondeu.</i>
Aluno 2 (A2)	<i>“Sim, pois o Brasil e o planeta que concentra mas porcentagem de água do que os outros planetas.”</i>
Aluno 3 (A3)	<i>“abriga o maior rio em termo de volume de extensão do mundo Rio Amazona”</i>
Aluno 4 (A4)	<i>“Sim. Por que tem Pais que tem muita seca”</i>
Aluno 5 (A5)	<i>“Sim. Porque o Brasil concentra 12% de águas fluviais disponíveis no planeta e abriga o maior rio do mundo, o Amazônas.”</i>
Aluno 6 (A6)	<i>“Porque o Brasil abriga o maior rio em termos de volume e extensão do mundo”</i>
Aluno 7 (A7)	<i>“Por ainda não teve acesso em alguns lugares”</i>
Aluno 8 (A8)	<i>“sim, por que o Brasil tem 97% água salgada e 3% água doce e nas minha duvidas nenhum pais tem isso tudo”</i>

Quadro 7: Respostas dos alunos às atividades textuais da unidade didática – questão 6

Apesar de 12% parecer pouco, pensando numa escala mundial, o Brasil é um país privilegiado, pois é rico em belezas naturais, dispõe de muitos rios e nascentes, entre eles, o Rio Amazonas, o maior em volume e extensão do mundo. Acertou a questão quem compreendeu que

o Brasil, comparado a outros países do mundo, possui essa riqueza que pode ser finita se não preservada.

Apenas o aluno A1 deixou a questão em branco e dois obtiveram resultado insatisfatório, principalmente por falta de coerência. Na primeira resposta, por exemplo, o aluno A2 confundiu países com planetas, afirmando ser o Brasil “o planeta que mais concentra porcentagem de água”.

Para análise da questão 7, dividimos as respostas dos alunos em dois grupos. Duas que julgamos ser corretas, de acordo com o texto, e duas erradas. Essa atividade teve 62% de acertos.

7) **LEIA** a frase retirada do penúltimo parágrafo do texto 3 e **RESPONDA**:

“A água é um recurso natural indispensável e deve ser usado com moderação.” (5º parágrafo)

a) Em relação ao texto, onde se concentra um dos maiores desperdícios de água no Brasil?

b) Quais as consequências possíveis desse desperdício?

Os alunos A1, A2, A4 e A7 obtiveram um resultado insatisfatório em suas respostas. No entanto, A2 e A4 acertaram parcialmente o item “b” da questão.

ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 1 (A1)	a) <i>“lavagem de carro calçadas ruas picina”</i> b) <i>“O desperdício porque gasta muita água e depois ficar Sem ou compra carro pipa ou então carrega água”</i>
Aluno 2 (A2)	a) <i>“Torneira aberta, Banho demorado”</i> b) <i>“Pouca quantidade de Agua liberado.”</i>
Aluno 4 (A4)	a) <i>“na agricultura”</i> b) <i>“ficaram sem água”</i>
Aluno 7 (A7)	a) <i>“na agricultura”</i> b) <i>“as mortandade”</i>

Quadro 8: Respostas dos alunos A1, A2, A4 e A7 às atividades textuais da unidade didática – questão 7

De fato, o consumo doméstico representa bastante em termos de gastos com água no Brasil. De acordo com um estudo realizado em 2011 pela Agência Nacional de Águas (ANA)³⁴, quase metade dos brasileiros gasta água sem controle. O desperdício é muito grande, no entanto, a questão se refere ao 5º parágrafo do texto. Logo, é importante atentar para esse detalhe e lê-lo com atenção.

Segundo o texto, as concessionárias (empresas responsáveis pela captação, tratamento e distribuição da água) são as principais culpadas pelo desperdício de água, contabilizando perdas de 35% e acarretando consequências negativas para o consumidor final, conforme responderam os indivíduos pesquisados abaixo:

ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 3 (A3)	a) <i>“empresa responsável pela captação tratamento e distribuição da água”</i> b) <i>“falta na chegada ao consumidor”</i>
Aluno 5 (A5)	a) <i>“Concessionárias (Empresas responsáveis pela captação, tratamento e distribuição da água).”</i> b) <i>“Perda de 35% de vazamentos nas tubulações antes da chegada no consumidor final.”</i>
Aluno 6 (A6)	a) <i>“Nas concessionárias”</i> b) <i>“Diminuição no volume de água”</i>
Aluno 8 (A8)	a) <i>“empresa responsáveis pela captação, tratamento e distribuição de água que exibem perdas de até 35% por conta de vazamento nas tubulações antes das chegada no consumidor final”</i> b) <i>“A consequências e mais pros povos que pode ficar sem água”</i>

Quadro 9: Respostas dos alunos A3, A5, A6 e A8 às atividades textuais da unidade didática – questão 7

Quando abordamos um tema em sala de aula, o fazemos com o objetivo de ensinar um conhecimento novo e, para isso, consideramos, na maior parte das vezes, como prática pedagógica o uso de atividades que consolidem o aprendizado do aluno e que o permita refletir criticamente sobre o que está estudando. Como tudo aquilo que ensinamos está baseado em

³⁴Disponível em: <<https://www.ana.gov.br/noticias-antigas/quase-metade-dos-brasileiros-napso-controla-uso-de.2019-03-15.7205831674>>. por GI – publicado 26/06/2012, última modificação 15/03/2019. Acesso em: 18 abr. 2020.

textos, necessário é que tais atividades trabalhem a compreensão desses. Para Marcuschi (1996, p. 64):

Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

A partir do entendimento de que a compreensão deve ser treinada, na perspectiva apontada por Marcuschi (1996), procuramos elaborar atividades que exercitem a competência leitora do aluno, capacitando-o a buscar as estratégias sociocognitivas de que tratam Koch e Elias (2006), em que mobilizamos vários tipos de conhecimentos que temos no momento da leitura. Orientamos os nossos alunos sobre a importância de ler, reler, de voltar ao texto tantas vezes quanto necessário, de discutir, de pesquisar para que eles se tornem sujeitos autônomos e proficientes.

Veremos agora algumas atividades pós-textuais, seguidas das respostas dos alunos. Como visto no capítulo 6, foram aplicadas seis questões, porém selecionamos apenas três para figurarem nesta seção, pois consideramos que as questões 2, 5 e 6 suprimidas dessa análise, se assemelham de certa forma a atividades já respondidas na etapa pré-textual em dois momentos distintos, já observados anteriormente neste trabalho.

1) Qual a importância da água para a nossa vida?

3) Você acha que a disponibilidade de água doce é suficiente para suprir as necessidades do ser humano? Por quê?

4) De que forma podemos contribuir para a preservação da água no planeta?

Vejamos abaixo as respostas dos alunos para as questões 1, 3 e 4.

ALUNOS	RESPOSTAS
Aluno 1 (A1)	1. <i>“A água para nossa vida é tudo porque é da água que agente precisa para comer tabanho”</i> 3. <i>“não porque as pessoas gastão de más a água e pode ficar cem”</i> 4. <i>“não esbajar água”</i>
Aluno 2 (A2)	1. <i>“E Importante pra tudo, Hidratação, Pra nossa Higiêne e etc...”</i> 3. <i>“não, Pós tem época que tem seca. Pouca quantidade de agua, por desperdicio.”</i> 4. <i>“Economizando.”</i>
Aluno 3 (A3)	1. <i>“é um recurso natural para nossa sobrevivência”</i> 3. <i>“sim para sobrevivência”</i> 4. <i>“economizando e não fazendo uso do desperdicio”</i>
Aluno 4 (A4)	1. <i>“Para que nois não morra com sede”</i> 3. <i>“Não. Por que tem muito Pouco e Pode acabar”</i> 4. <i>“na desperdisar”</i>
Aluno 5 (A5)	1. <i>“Ela é essencial pra tudo, sem ela nada podemos fazer. Devemos evitar o desperdício.”</i> 3. <i>“Não. Porque o clima tem secado as nascente, rios poluidos pelo homem e população evoluindo.”</i> 4. <i>“Utilizando somente o necessário e evitando o desperdício.”</i>
Aluno 6 (A6)	1. <i>“A importância e que nosso corpo necessita de muita agua”</i> 3. <i>“Sim, porque com a água produzimos energias, alimentos e consumo doméstico”</i> 4. <i>“Usando sem desperdicio e com moderação”</i>
Aluno 7 (A7)	1. <i>“importante para sobrevivencia”</i> 3. <i>“não, por que o desperdicio e maior que a agua salgada”</i> 4. <i>“diminuido o consumo”</i>
Aluno 8 (A8)	1. <i>“a água e a coisa mais importante da nossa vida se a água acaba e complicado”</i> 3. <i>“gasta menos, e não gasta com lavar caro molhar o quintal etc”</i> 4. <i>“sim”</i>

Quadro 10: Respostas dos alunos às atividades pós-textuais da unidade didática

Observando as respostas de cada indivíduo para a questão sobre qual a importância da água para nossa vida, notamos que compreenderam que ela é essencial para a nossa

sobrevivência, para conseguirmos realizar as atividades básicas de saúde e higiene, enfim, para a manutenção da vida. No entanto, fica perceptível, através da escrita deles, a falta de clareza, uma incompletude nas respostas. O aluno A5, por exemplo, generaliza sem explicar. Usa os pronomes “tudo” e “nada” para intensificar tamanha importância dessa substância para nós, mas não consegue ser claro e objetivo. Já o aluno A8, esboça sua opinião sem argumentar sobre ela, apresentando uma explicação sem fundamento. Responder que “a água é coisa mais importante da nossa vida” não é uma resposta plausível, visto que a pergunta já presume ser a água um recurso importante. O aluno não consegue sustentar seu argumento.

Em relação à questão 2, quando são questionados a respeito do que acham sobre a disponibilidade da água doce ser suficiente para suprir as necessidades do ser humano, a maioria acredita que não, em grande parte por conta do desperdício. As respostas que mais parecem corretas são as dos alunos A1, A2 e A5 que tratam justamente sobre isso, sobre as questões climáticas e ações do homem, apesar de a formulação das respostas serem precárias. As outras respostas são incoerentes, sem nexos com a pergunta.

Para a atividade 3, as melhores respostas foram as dos alunos A5, A6 e A7, pois construíram frases mais organizadas e coerentes com a proposta. Vale ressaltar que, para todas essas atividades, seria muito importante realizar com os alunos exercícios de reescritura, de uso do dicionário, de comparação de melhor resposta ou de resposta mais adequada.

Com a unidade didática, procuramos mostrar ao educando que leitura não é uma tarefa simples. Mas é uma atividade que exige muito empenho e interação autor-texto-leitor. Kleiman (2007, p. 27) destaca que:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Não se torna um leitor proficiente sem exercício diário e reflexão porque ler não é apenas decodificar letra por letra, mas propor sentidos através “das pistas e sinalizações que o texto oferece e os conhecimentos do leitor”. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 37)

7.3 – Resultados

Analisando as respostas de cada indivíduo pesquisado em cada atividade aplicada, verificamos os resultados apresentados nos gráficos a seguir. No Gráfico 6, visualizamos a média de acertos nos exercícios da apostila de Ciências.

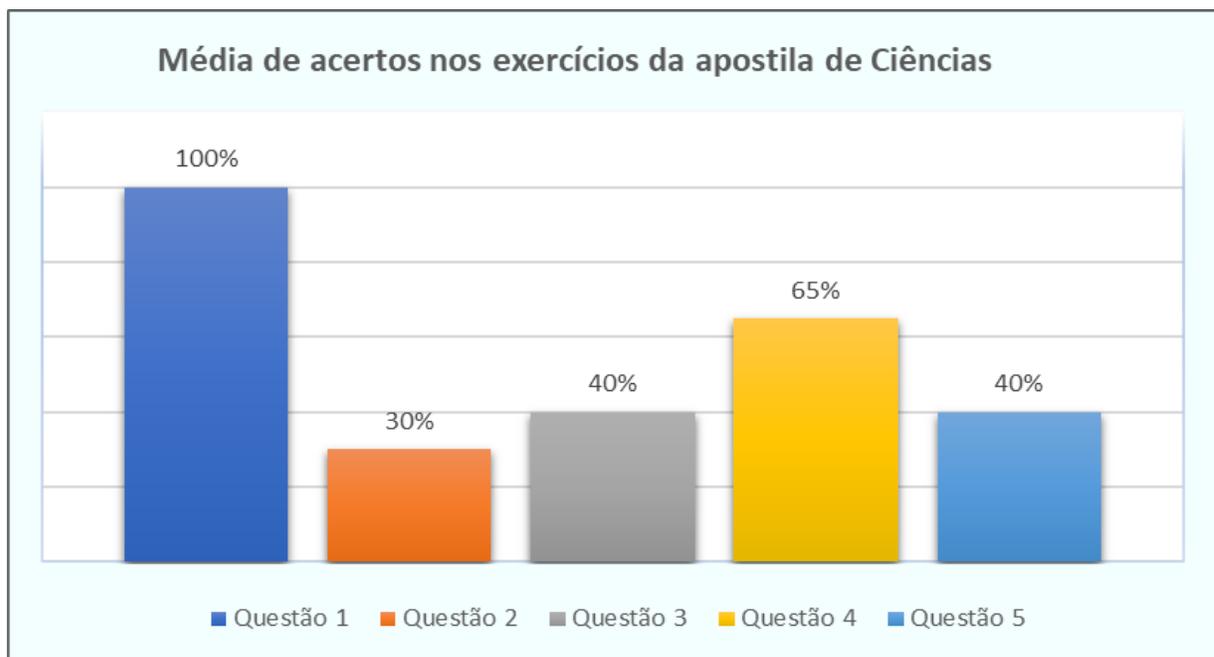


Gráfico 6: Média de acertos nos exercícios da apostila de Ciências

Apesar de os exercícios serem de cópia, o resultado surpreendeu negativamente. Apenas a questão 1 teve 100% de acerto. A segunda com maior índice de acerto foi a questão 4 (65%), que consideramos como certa todos aqueles que responderam “não”, já que não havia outro comando na atividade. Dentre as que mais erraram foi o exercício 2, com apenas 30% de indivíduos que acertaram. As questões 3 e 5 seguiram com 40% de acerto.

O fato de elaborarmos atividades com informações explícitas do texto, não garantiu o bom desempenho do grupo pesquisado de alunos da EJA semipresencial. Os resultados mostram que eles tiveram dificuldade, principalmente na leitura dos gráficos.

Ao observar as médias de acerto das atividades da unidade didática, verificamos um índice de erros muito menor que os exercícios mencionados anteriormente. Embora tenham uma aparente complexidade maior, os alunos, após receberem orientações sobre estratégias de leitura, conseguiram um resultado satisfatório, superior a mais de 50%, como podemos notar no gráfico abaixo:

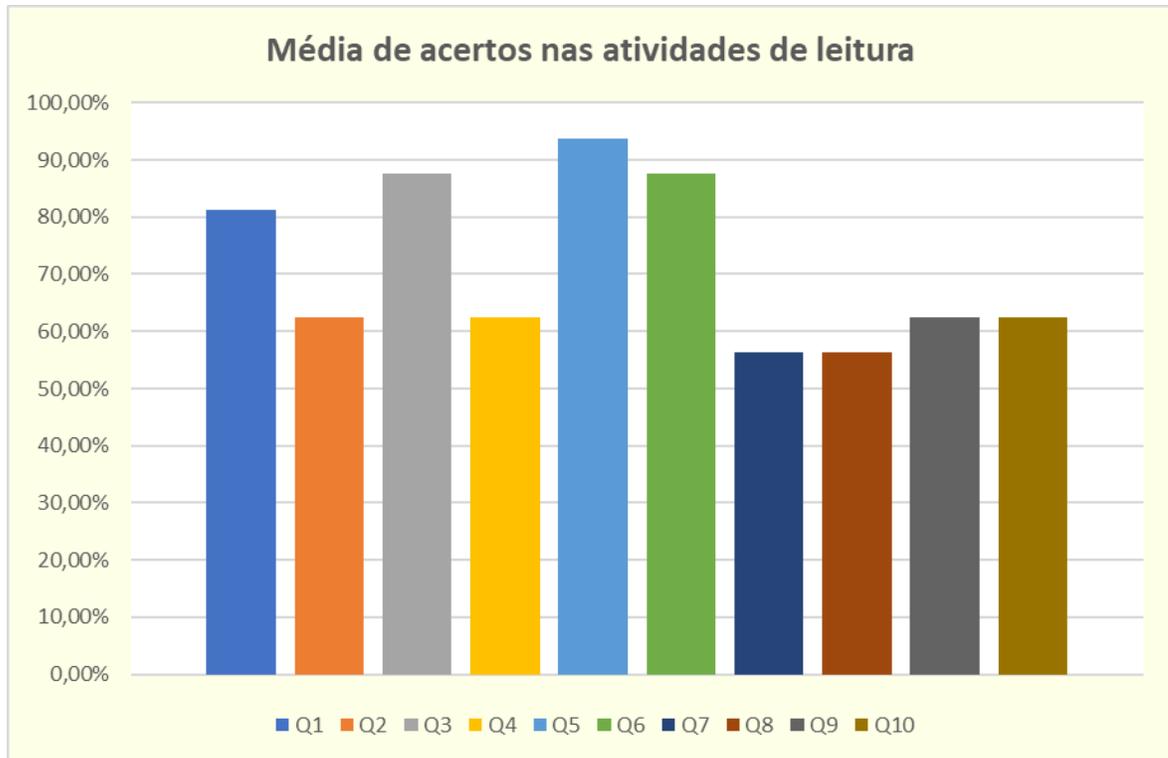


Gráfico 7: Média de acertos nas atividades de leitura da unidade didática

Das atividades que os alunos mais obtiveram sucesso foram 1, 3, 5 e 6, ultrapassando a margem dos 80% de acertos. As questões 2, 4, 9 e 10 ultrapassam os 62%, e 7 e 8 os 56% de acertos, como percebemos no Quadro 11:

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
81,25%	62,50%	87,50%	62,50%	93,75%	87,50%	56,25%	56,25%	62,50%	62,50%

Quadro 11: Média de acertos nas atividades de leitura da unidade didática

Fizemos um gráfico para traçar um comparativo na evolução da leitura dos alunos da EJA semipresencial. Comparamos a atividade 1, de “copiação”, com a unidade didática, que chamamos de atividades de leitura. A fim de facilitar a compreensão, optamos por, além de considerar questões como satisfatórias, parcialmente satisfatórias ou insatisfatórias, atribuir uma nota de 0 a 10 aos exercícios dos discentes analisados.

Dessa forma, os dados obtidos ficaram visivelmente apresentáveis. Não que priorizemos resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, mas porque acreditamos que o crescimento qualitativo dos nossos alunos, inevitavelmente, se refletirá em suas notas na escola.

Observamos que, em geral, houve uma melhora significativa no processo de compreensão de leitura desses estudantes após os exercício das estratégias de leitura. Mostraram melhor entendimento global do texto, maior domínio na interpretação dos gráficos e dos enunciados das questões, como mostramos nos Gráficos 8 e 9:

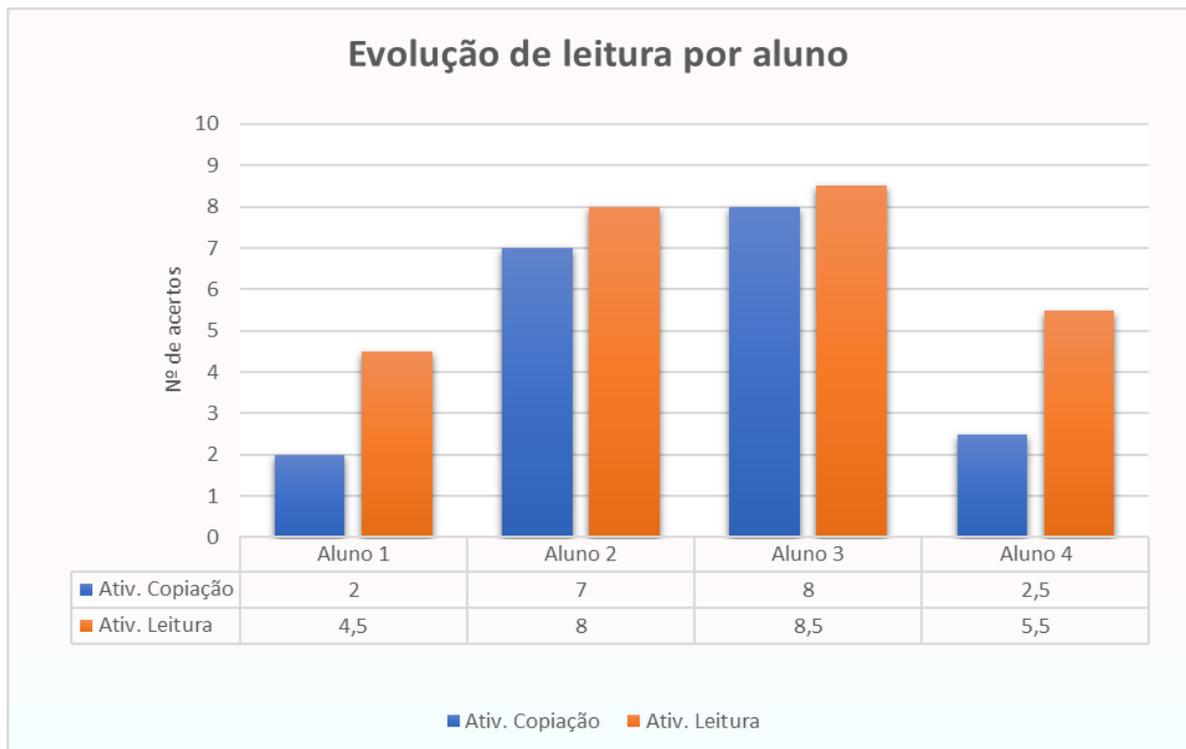


Gráfico 8: Evolução de leitura por aluno (Alunos – A1, A2, A3 e A4)

No primeiro gráfico, um progresso considerável dos alunos 1 e 4. Embora seus resultados não sejam plenamente satisfatórios, verificamos um aproveitamento muito bom do que aprenderam na aula de estratégias de leitura. Os alunos A2 e A3 mantiveram o mesmo patamar quantitativo, no entanto, mostraram melhoria na leitura e compreensão dos enunciados e elaboração das respostas, o que também ocorre com os indivíduos do Gráfico 9:

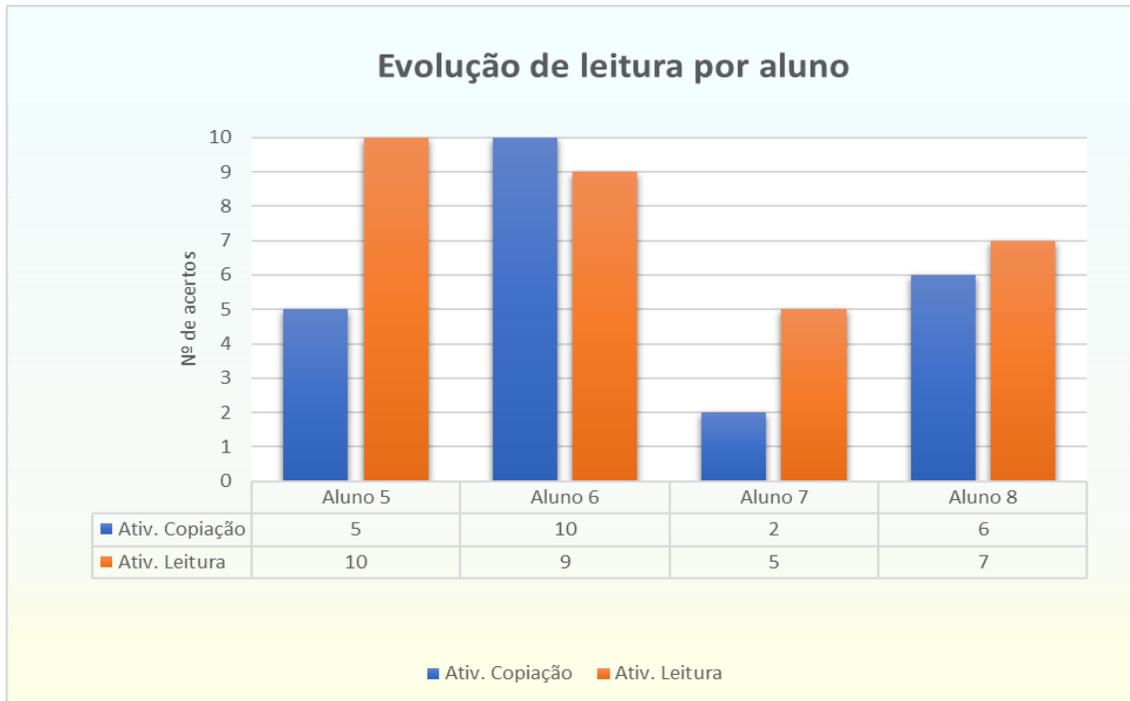


Gráfico 9: Evolução de leitura por aluno (Alunos – A5, A6, A7 e A8)

Destacaram-se pela evolução de leitura os alunos A5 e A7. O primeiro obteve um resultado excelente. Na atividade de “cópiação” havia acertado a metade dos exercícios, enquanto na atividade de leitura, acertou 100% das questões. O outro também teve uma melhora expressiva, mesmo tendo acertado 50% das atividades. Anteriormente, o mesmo aluno, havia errado 80% dos exercícios.

Em relação aos alunos A6 e A8, não houve, quantitativamente, progressão significativa. O aluno A6, inclusive, teve baixa na nota. Entretanto, o objetivo dessa pesquisa não foi avaliar, em números, as notas dos alunos, mas ensiná-los a ler e compreender os textos em geral. E, para isso, ensiná-los estratégias de leitura, para seu aperfeiçoamento enquanto alunos-leitores e para que consigam ter autonomia, condição imprescindível aos educandos, segundo Freire, não apenas

para estudar as apostilas oferecidas pela escola em que funciona a EJA semipresencial, mas para posicionar-se diante da vida.

Temos a intenção de ressaltar não apenas os resultados positivos obtidos com a missão de ensinar língua materna e leitura para jovens e adultos da educação pública, mas de orientá-los na prática plena da cidadania. A importância do trabalho com estratégias de leitura, especialmente para o público da EJA Semipresencial, foi singular, sobretudo porque esses alunos puderam participar de quase todo o processo da pesquisa e, com isso, sentiram-se ouvidos, valorizados e relevantes não só por atuarem nesta jornada conosco, mas também por perceberem que cresceram em conhecimento, descobrindo que compreender textos não é uma tarefa impossível.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Paulo Freire)

Enfatizamos desde o início deste trabalho que o ensino eficiente de língua e leitura na escola deve promover a formação de alunos e leitores autônomos. Para tanto, há a necessidade premente de reavaliar nossa prática pedagógica em sala de aula e reafirmar nosso compromisso de fazer com que esses alunos superem suas dificuldades e impasses com a leitura.

Discutimos acerca da factual crise de leitura no Brasil que vem resultando no enorme contingente de analfabetos funcionais, os quais geralmente, devido ao acúmulo de sucessivos fracassos na escola, acabam por abandoná-la. Posteriormente, ao perceberem que o ensino e o diploma podem oportunizar sua ascensão social, retornam aos estudos através do programa Educação de Jovens e Adultos, trazendo consigo todas as marcas dos contratemplos de um aprendizado precário.

É evidente que o problema da leitura não se resume apenas a esse fator. O objetivo de criar programas e ações que melhorem a qualidade do ensino e o disponibilize de forma igualitária para todos os cidadãos não tem sido alcançado pelo governo. O não cumprimento da promessa de priorizar a educação torna as políticas públicas educacionais ineficazes, de atender às necessidades e demandas da população.

Além disso, travamos um enfrentamento diário com as desigualdades sociais e a falta de livros e bibliotecas nas escolas e em espaços públicos. É uma realidade que excede o alcance do professor da rede pública e que se sobrepuja a sua função de ensinar. Dificilmente formam-se leitores sem a presença e o contato frequente com o livro, tarefa que seria possível caso o governo distribísse exemplares para professores e alunos.

Outro fator demasiado importante que abordamos refere-se ao ensino inconsistente de língua materna e leitura na escola e o quanto ele tem sido prejudicado pela falta de conhecimento e entendimento dos conceitos de língua, texto e leitura percorridos tão minuciosamente ao longo desta pesquisa. O trabalho descontextualizado, que privilegia a classificação e a análise isolada de

elementos do texto, não contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e discursivas do educando, pois é a partir da interação autor-texto-leitor que a construção de sentidos ocorre.

Como forma de resolver essa falha no ensino, o docente deve ter o discernimento de que é preciso refletir sobre sua própria prática pedagógica e continuar se atualizando, se especializando para que possa oferecer ao discente uma educação de qualidade. Para Freire (2018, p. 40), “...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

Não poderíamos deixar de debater a respeito dos exercícios de “copiação” disponíveis nos manuais didáticos e de que fazemos uso em nossas aulas, sem questionar sua aplicabilidade no atendimento do nosso objetivo primordial que é ensinar a ler e a escrever de maneira proficiente. Esse padrão de atividades que repetimos habitualmente costuma exigir menos esforço tanto do professor, quanto do aluno, pois se limita a uma tarefa de “recorte” e “cole”.

Ao analisarmos os exercícios da apostila de Ciências, elaborada pelo docente que atua na EJA semipresencial, notamos a recorrência de perguntas cuja finalidade era a identificação apenas de informações objetivas e superficiais, o que de acordo com Marcuschi (1996, p. 64) “raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”. Por esse motivo, consideramos fundamental discutir sobre esse tema com professores de todas as áreas.

Outra lacuna no ensino que apontamos como insuficiente para superarmos as deficiências no âmbito da leitura encontram-se na apresentação e tratamento dos gêneros textuais multimodais e multissemióticos em sala de aula. Em geral, esses gêneros fazem parte do universo de todas as disciplinas, no entanto, não são estudados com a ênfase e a atenção necessárias para que o aluno os compreenda e aprenda sobre sua funcionalidade prática.

Ponderando sobre esses obstáculos que enfrentamos em nossa experiência com o ensino-aprendizagem, juntamente com os professores da EJA semipresencial, principalmente o de Ciências, manifestou-se o desejo de investigar sobre as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos dessa modalidade, com o intuito de responder aos questionamentos, tais como: Quais são as atividades de Ciências que os alunos da EJA semipresencial têm mais dificuldade de responder?; De que modo o professor de língua portuguesa pode colaborar para melhorar a leitura dos textos dessa disciplina?; De que maneira o professor de língua portuguesa pode ensinar

estratégias de leitura que favoreçam a compreensão dos textos e dos comandos dos exercícios escolares?

Com o propósito de responder a essas indagações, fundamentamos esta pesquisa em conceitos basilares da Linguística Textual, sob os preceitos, de Silva (1992), Marcuschi (1996), Koch e Elias (2006), Kleiman (2007) entre outros. Constatamos a viabilidade de se realizar um trabalho eficaz com os gêneros textuais em sala de aula, amenizando os problemas decorrentes da dificuldade de compreensão de textos e enunciados das questões.

Para a implementação das teorias que estudamos, elaboramos algumas sugestões de atividades, seguindo a orientação dos PCN e de Silva (1992), dividindo os momentos de leitura em três etapas: pré-textuais, textuais e pós-textuais. Com a aplicação dessas propostas, verificamos as principais dificuldades dos alunos e notamos, através do ensino de estratégias cognitivas de leitura, um expressivo avanço no trato desses indivíduos com o texto.

As práticas descritas neste trabalho contribuíram efetivamente para o aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos da EJA semipresencial, os quais participaram de maneira exemplar, possibilitando a aplicação de todo material desenvolvido nesse processo. Tivemos de lidar com circunstâncias inusitadas, como chuvas torrenciais, falta de luz e eventos na escola. Mas sem dúvida, a situação mais inesperada foi a do aluno que revelou ser daltônico. Surpreendidos com essa notícia, sentimo-nos no dever de preparar, com a colaboração dele, um material específico que atendesse às suas peculiaridades.

Tivemos outros entraves no caminho, como o fato de nem sempre conseguirmos reunir todos os alunos em um único momento para a execução da pesquisa, pois as aulas do ensino semipresencial não são dadas em turmas regulares e a frequência é bastante fluida. Apesar de todos os obstáculos que enfrentamos como professores-pesquisadores, todo esse processo investigativo foi imensamente proveitoso porque todos nós, alunos e professores envolvidos nessa empreitada, saímos mais experientes, mais evoluídos e mais conscientes de nosso valor.

Finalizamos esta dissertação com a convicção de que todo o percurso traçado até este momento concorreu para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua materna e leitura na escola. Entretanto, há ainda muito o que trilhar nos caminhos da pesquisa e do ensino. Ressaltamos, por fim, a pertinência deste estudo pelo seu caráter “essencialmente político”, conforme reforça Paulo Freire em suas obras. Sobretudo porque “a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2018, p. 96). Ensinar a ler é contribuir para a desalienação do

indivíduo, transformando-o de sujeito passivo e alienado em alguém que possa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos...” (FREIRE, 2018, p. 42).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

ANTUNES, Luíza. *5 animais com sistemas complexos de comunicação*. Publicação de 15/07/2014. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/superlistas/5-animais-com-sistemas-complexos-de-comunicacao/>> Acesso em: 10 jan. 2020.

AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida & GAVAZZI, Sigrid. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.30-42.

BARBOSA, Maria de Fátima S. O. Educação a distância: um espaço aberto. In: MOLLICA, Maria Cecília. *et al.* (orgs.). *Olhares transversais em pesquisa, tecnologia e inovação: desafio da educação formal no século XXI*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. p. 189-219.

BECHARA, Evanildo. *Novas reflexões sobre o ensino*. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida & GAVAZZI, Sigrid. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 7.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de educação Fundamental MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases para a Educação de Jovens e Adultos*. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *Plano Nacional de Educação*. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CUNHA, Maria Antonieta A. *Literatura infantil: teoria & prática*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 47

DUTRA, Andréa Silveira. Histórias vividas dos alunos da EJA em Mesquita: um reconhecimento na prática educativa. In: SOUZA, José dos Santos (org.). *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. *et al.* (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar. 1996. p. 74-82.

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

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL). In: FGV/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

OLIVEIRA, Letícia Borges de & SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. *A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos*. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/>>. Acesso em 13 jan. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIXÃO, Walter. *Emancipação de Mesquita*. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/emancipacao-de-mesquita-por-waltinho-paixao.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PARANHOS, Amanda Frascino. *Especificidades na formação do professor da educação de jovens e adultos*. In: SOUZA, José dos Santos (org.). *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010. p. 55-65.

Paulo Freire: o mentor da Educação para a consciência. Publicado em revista eletrônica *NOVA ESCOLA* Edição 1022, 10 de agosto de 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7241/paulo-freire>> Acesso em: 12 jan. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA. *Mesquita investe no ensino a distância*. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/gestaoanterior/2016/02/16/mesquita-investe-no-ensino-a-distancia/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. *Mesquita Lança Portal De Aprendizado Para Alunos Da Educação De Jovens E Adultos*. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semad/2018/07/11/mesquita-lanca-portal-de-aprendizado-para-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos/>>. Acesso em: 12 de jan. 2019.

_____. *EJA – Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<http://eja.mesquita.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. LEI Nº 908 DE 29 DE JUNHO DE 2015. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2017/06/LEI-N%C2%BA-908-2015-APROVA-O-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PME-E-D%C3%81-OUTRAS-PROVID%C3%8ANCIAS.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. *Plano Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2017/06/LEI-N%C2%BA-908-2015-APROVA-O-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PME-E-D%C3%81-OUTRAS-PROVID%C3%8ANCIAS.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

RODRIGUES, Paula. Livro no Brasil é caro, elitista e excludente. *ECO A*, São Paulo, 20 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/08/22/livro-no-brasil-e-caro-elitistas-e-excludente-diz-cocriador-da-flup.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: Programa Escrevendo o futuro. [s.d.] <Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2239/pedagogia-dos-multiletramentos>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

RAMOS, Lilian M. P de Carvalho. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Reflexões acerca do passado, presente e futuro. In: SOUZA, José dos Santos (org.). *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010. p. 15-34.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 59-68.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 25-36.

SILVA, Maurício da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus: uma proposta prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SOARES, João Pedro. Como a taxação de livros pode afetar os mais pobres. *DW*, Rio de Janeiro, 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/como-a-taxa%C3%A7%C3%A3o-de-livros-pode-afetar-os-mais-pobres/a-54619040>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Luiz Marques de; BERTHIER, L. O. A crise da leitura e o ensino de português. In: *Letra*, 4. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p.125-136.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

APÊNDICE A – Modelo do Termo de consentimento aos alunos e/ou responsáveis



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre *EJA Semipresencial: Estratégias de Leitura em Exercícios Escolares* e está sendo desenvolvida por **Cristiana da Silva Rosas**, professora da Escola Municipal Dr. Deoclécio Dias Machado Filho e aluna do Curso de Mestrado – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação das Professoras Doutoras Danússia Torres dos Santos e Leonor Werneck dos Santos.

O objetivo do estudo visa mostrar como é possível ensinar, de maneira eficaz, leitura e compreensão de textos nas aulas de Língua Portuguesa em escola pública. A finalidade deste trabalho é contribuir para a formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos – EJA Semipresencial.

Solicitamos a sua colaboração para preencher o questionário de perfil do aluno da EJA Semipresencial, ler os textos do material didático de Ciências e responder os exercícios propostos. Requeremos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de língua e linguística e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que são exigidos do aluno que ele esteja *empenhado* em participar dessa pesquisa, é preciso *ter assiduidade nos encontros, responsabilidade com horário e compromisso em realizar as tarefas propostas pela professora-pesquisadora*.

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

mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá mudança no tratamento professor-aluno durante as aulas nesta Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Rio de Janeiro, 06 de agosto de 2019.

Assinatura do participante ou responsável legal

Participante: _____ **R.G.:** _____

Endereço: _____ **Fone:** _____

Menor participante: _____ **R.G.:** _____

Responsável: _____ **R.G.** _____

APÊNDICE B – Modelo de termo de autorização à escola

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E.M. DR. DEOCLÉCIO DIAS MACHADO FILHO**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, matrícula _____,
RG _____, na função de diretora geral da Escola Municipal _____,
autorizo _____, professora de Língua Portuguesa desta
unidade, matrícula _____ e RG _____ a realizar pesquisa para o
Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio de
Janeiro.

Mesquita, ____ de _____ de 2019.

Direção

APÊNDICE C – Questionário aplicado para levantamento do perfil do aluno da EJA Semipresencial

Conte um pouco sobre sua vida escolar

Nome: _____ **Idade:** _____

Estado Civil: _____

1. Por que você procurou a EJA Semipresencial?

2. Quanto tempo você já ficou sem estudar? Por quê?

3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para estudar?

4. Você tem computador em casa ou acesso à internet (mesmo que seja pelo celular)?

5. Você costuma pesquisar no Google sobre o que tem aprendido na escola? Se a resposta for sim, como você faz essa pesquisa, em que sites você pesquisa?

APÊNDICE D – Questionário aplicado após execução da atividade 1, extraída da apostila de Ciências

Agora que você acabou de ler o texto e fazer os exercícios, responda as perguntas abaixo.

1. Qual disciplina você considera mais difícil? Por quê?

2. Qual a sua maior dificuldade para entender textos da apostila?

3. Quantas vezes você lê um texto para responder as questões de suas apostilas? Por quê?

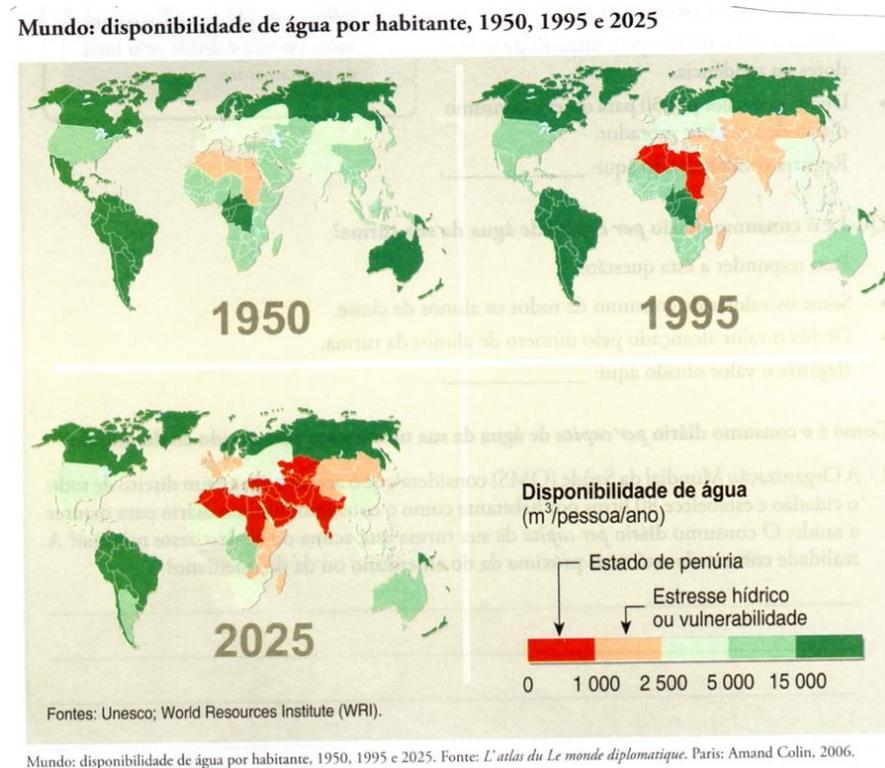
4. Você procura no texto as respostas e retira exatamente o que está escrito ou escreve com suas palavras, da forma como entendeu?

5. Marque as opções que explicam por que você já teve dificuldade em entender o que uma questão pede:

- a) nunca tive dificuldade
- b) não entendi alguma palavra da questão
- c) não entendi alguma parte ou palavra do texto
- d) não li o texto, então não consegui responder a questão

APÊNDICE E – Mais propostas de atividades para continuidade da unidade didática

O mapa abaixo aborda o tema do estresse hídrico, problema muito discutido na atualidade. Esse termo é utilizado quando o uso da água é maior que sua quantidade disponível e sua capacidade de se renovar. **OBSERVE** o mapa mundial e sua mudança nos anos de 1950 a 2025:



a) Podemos observar uma mudança na quantidade de água disponível por habitante ao longo dos anos. O mapa mundial aponta aumento ou diminuição de água no planeta?

b) **EXPLIQUE** como chegou a essa conclusão.

c) De 1950 até os dias atuais, você acha que houve aumento ou diminuição da população no mundo? _____

d) Por que a quantidade de pessoas pode causar efeitos negativos na disponibilidade de água?

e) De acordo com os dicionários, a palavra “penúria” significa falta daquilo que é necessário, indispensável. Se a água é essencial para sobrevivência na Terra, como o mapa estará no futuro?

f) Em qual década fica evidente que o estresse hídrico aumentou? _____

APÊNDICE F – Exercícios do capítulo 1 da apostila de Ciências para criação de novas propostas de atividades de leitura

Texto-base 2 – Tratamento de água e esgoto

1. *Quais são as características da água potável?*

2. *Relacione as etapas do tratamento da água com os resíduos que são eliminados em cada uma delas:*

- a) **Cloração** () *Partículas maiores*
b) **Decantação** () *Partículas menores*
c) **Filtração** () *Microrganismos*

3. *Qual dos tipos de poço fornece água potável e dispensa o uso de bombas?*

4. *Explique como o despejo de esgotos in natura nos corpos hídricos pode causar mortandade dos animais aquáticos?*

5. *Por que é indispensável diminuir a carga poluidora da parte líquida do esgoto antes dela ser liberada nos sumidouros das fossas sépticas?*

6. *Qual é o papel dos microrganismos utilizados no tratamento de esgotos?*

APÊNDICE G – Exemplo de texto para trabalhar em parceria com as aulas de Ciências

Entenda a crise de abastecimento de água no Rio de Janeiro

Suspeita é que companhia estatal descumpriu protocolo contra contaminação

Júlia Barbon
Nicola Pamplona

Desde o início de janeiro, moradores do Rio de Janeiro têm relatado que a água distribuída pela Cedae (Companhia de Águas e Esgotos do Estado) tem saído turva das torneiras e filtros, com cheiro e gosto de terra.

A causa é uma substância orgânica chamada geosmina, produzida quando há muita alga e bactéria na água, que até agora não deu indícios concretos de malefícios à saúde.

Na segunda (3), a Cedae, estatal responsável pelo tratamento e distribuição na região metropolitana, identificou um grande volume de detergentes na água captada pela sua principal estação, a Guandu, e decidiu fechar as comportas, paralisando a operação por 15 horas.

A medida causou o desabastecimento de vários pontos e levou a Prefeitura do Rio (e a de Nova Iguaçu) a adiar em um dia o início do ano letivo na rede municipal, porque “muitas” das mais de 1500 escolas estão sem água. Os alunos, que voltariam a estudar nesta quarta-feira (5), voltarão na quinta (6).

Onde fica a estação Guandu, no centro da crise da água no Rio

Inaugurada em 1955, estação trata cerca de 43 mil litros por segundo, o equivalente a 17 piscinas olímpicas

70% da população da região metropolitana (9 milhões de pessoas) é abastecida pela estação Guandu

Fonte: Cedae (Companhia Estadual de Águas e Esgotos do RJ)

Localização da estação e as cidades que são abastecidas por ela



Extraído e adaptado de: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/entenda-a-crise-de-abastecimento-de-agua-no-rio-de-janeiro.shtml>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

ANEXO A – Trecho da apostila de Ciências aplicada aos alunos do módulo 1

HIDROSFERA

A molécula de água

A molécula de água é representada pela fórmula H_2O , pois é formada pela combinação de dois átomos de hidrogênio (H) e um átomo de oxigênio (O). Os átomos são unidades fundamentais que podem se combinar de várias maneiras, originando todas as substâncias químicas conhecidas. E se você está se perguntando qual é o tamanho de uma molécula de água, saiba que uma gota d'água é formada por cerca de 167.000.000.000.000.000.000 moléculas de água!

Estados físicos da água

A água pode ser encontrada em três estados físicos: *sólido*, *líquido* e *gasoso*. Um dos fatores que determina o estado físico das substâncias é a temperatura. Quanto maior a temperatura, maior será a agitação das moléculas, o que influencia o comportamento delas conforme demonstrado na tabela abaixo:

Estado	Agitação	Forma	Volume
Sólido	baixa	constante	constante
Líquido	média	variável	constante
Gasoso	alta	variável	variável

Quando a substância assume o formato do recipiente onde está contida, diz-se que a forma é variável. Por outro lado, quando a substância é capaz de ocupar todo o espaço disponível, diz-se que o volume é variável.

A figura resume as mudanças de estado físico da água.



Solidificação: é a mudança do estado líquido para o estado sólido quando a temperatura chega a $0^{\circ}C$.

Fusão: é a mudança do estado sólido para o estado líquido quando aquecido.

Vaporização é a mudança do estado líquido para o estado gasoso. Existem 3 modalidades de vaporização: a ebulição, a evaporação e a calefação. A ebulição é a vaporização que ocorre numa temperatura definida (ponto de ebulição = $100^{\circ}C$) e envolve a formação de bolhas. A evaporação é a vaporização que ocorre lentamente em temperaturas inferiores ao ponto de ebulição, como a secagem de roupas num varal. A calefação é a vaporização que ocorre instantaneamente em temperaturas muito superiores ao ponto de ebulição, como vemos quando um pouco de água é jogado sobre uma chapa aquecida.

Condensação é a mudança de estado gasoso para o estado líquido. Ela pode ser observada quando o vidro de um veículo fica embaçado num dia chuvoso, quando surge a neblina num dia frio ou quando um copo fica “suado” depois de ser preenchido com uma bebida gelada. Nas duas situações, ocorreu a condensação do vapor d'água presente no ar devido à diminuição da temperatura.

As mudanças sucessivas de estado físico na natureza originam o ciclo da água. A água no estado líquido presente na superfície (oceanos, rios, lagos, lagoas e etc) evapora com o calor do sol. O vapor

d'água formado sobe para camadas mais altas da atmosfera, onde a temperatura baixa provoca a sua condensação, ou seja, a formação de gotículas de água. Essas gotículas permanecem suspensas no ar, originando as nuvens. Na medida que as nuvens acumulam cada vez mais gotículas, elas começam a se juntar, formando gotas pesadas que precipitam na forma de chuva. Eventualmente, a queda brusca da temperatura pode provocar a solidificação dessas gotas, formando o granizo. A chuva se infiltra no solo, onde se acumula temporariamente, formando ou renovando os lençóis freáticos. A água subterrânea também pode absorvida pelas raízes das plantas que eliminam vapor d'água através das suas folhas no processo de transpiração. Uma parte dessa água subterrânea flui para a superfície, formando as nascentes. Além disso, os rios também podem ser alimentados pelo derretimento de geleiras encontradas no alto de montanhas. Esses rios seguem as curvas do relevo e podem se fundir com outros até desembocar numa lagoa ou no mar.

Distribuição da água no planeta

A água recobre cerca de 70% da superfície terrestre, além de ser a substância mais abundante no corpo humano.

A maior parte da água disponível no planeta (97%) é salgada e pode ser encontrada nos oceanos e mares. A água salgada é rica em cloreto de sódio, chamado popularmente de sal de cozinha, mas existem muitos outros sais minerais dissolvidos nela.

A água doce, por sua vez, equivale a somente 3% do total de água disponível. Em ordem decrescente (do maior para o menor), os principais reservatórios de água doce do planeta são:

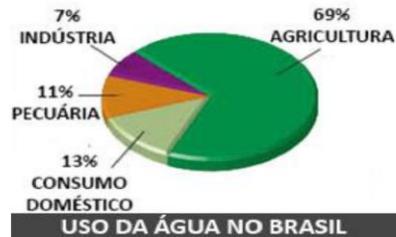
- Calotas polares
- Depósitos subterrâneos (água que se infiltra e se acumula no solo e no subsolo)
- Rios e lagos
- Umidade do ar



Ao contrário do que muitos pensam, a água doce também apresenta alguns sais minerais dissolvidos. Já a água salobra possui uma quantidade de sais menor do que a água doce e menor do que a água salgada, e costuma ser encontrada em poços e nos estuários (locais onde os rios desaguam no mar). Uma característica marcante da água salobra é que ela não permite a formação de espuma quando usamos sabão no banho ou na lavagem de roupas.

A principal vantagem da água dos rios (ou fluviais) é a facilidade de acesso e captação para consumo humano. O Brasil concentra 12% das águas fluviais disponíveis no planeta e abriga o maior rio em termos de volume e extensão do mundo, o Amazonas. No entanto, a distribuição dessas águas fluviais é bastante irregular entre as regiões do Brasil: a região Norte abriga somente 7% da população e acumula 68,5% das reservas de água, enquanto a região Nordeste que abriga 29% da população e apenas 3,5% das reservas de água. A água é um recurso natural indispensável e deve ser usado com moderação. Um grande exemplo de desperdício pode ser

observado nas concessionárias (empresas responsáveis pela captação, tratamento e distribuição da água) que exibem perdas de até 35% por conta de vazamentos nas tubulações antes da chegada no consumidor final.



No Brasil, a maior parte da água doce é utilizada na irrigação agrícola. As atividades produtivas (agricultura, pecuária e indústria) são responsáveis por 87% do consumo de água, enquanto o consumo doméstico responde por somente 13% do total.

Tratamento da água

A água destinada ao consumo humano deve ser *potável*, ou seja, ele deve ser inodora (sem cheiro), insípida (sem sabor), incolor (sem cor) e livre de microrganismos. De modo geral, as águas superficiais são coletadas e encaminhadas às estações de tratamento antes de serem utilizadas no abastecimento das cidades. A estação de tratamento do Rio Guandu abastece a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e está localizada no município de Nova Iguaçu.



ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA DO GUANDU

O tratamento da água envolve 4 etapas principais: a *floculação*, a *decantação*, a *filtração* e a *cloração*. Na flocculação, a mistura de duas substâncias forma um composto gelatinoso que captura grandes partículas sólidas presentes na água, formando flocos. A agitação da água favorece a formação de flocos cada vez mais pesados. Na decantação, essa água fica acumulada em tanques onde os flocos afundam pela ação da gravidade. Em seguida, a água atravessa filtros formados por areia, cascalho e carvão ativado, o que elimina as partículas sólidas menores. Finalmente, a cloração consiste na adição de um agente que mata os microrganismos, completando o tratamento da água.

Além disso, o uso de poços é comum em algumas localidades. Existem dois tipos distintos: os poços artesianos e os poços comuns. Os poços artesianos retiram água de regiões profundas do subsolo, exigem maior investimento e fornecem água potável que jorra naturalmente do solo. Já os poços comuns extraem água de uma profundidade menor, exigem menor investimento e fornecem água que precisa ser retirada com o uso de bombas ou cacimbas e deve ser tratada para fins de consumo humano. Além disso, os poços comuns não podem ser instalados a menos de 30 metros das fossas.

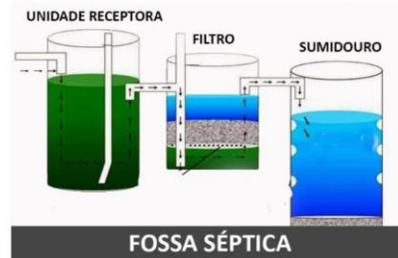
Tratamento do esgoto

O esgoto produzido nas residências deve ser canalizado e encaminhado para as estações de tratamento de esgoto (ETE) antes de ser lançado no ambiente. Após passar por grades que retêm os resíduos mais grosseiros, o esgoto segue para a desarenação ou retirada da areia. O próximo passo é o decantador primário, onde as partículas mais pesadas se acumulam no fundo (lodo). Daí o líquido segue para os tanques de aeração onde

microrganismos se multiplicam e realizam a decomposição da matéria orgânica, o que reduz a carga poluidora. No decantador secundário, o restante do material sólido se acumula no fundo, permitindo que o líquido seja liberado no ambiente. O lodo que permanece nos decantadores também passa por um tratamento que diminui a sua carga de matéria orgânica e pode ser descartado em aterros sanitários depois de ser desidratado e compactado.



Por outro lado, em locais que não dispõem de tratamento de esgoto, é recomendável que os moradores construam fossas secas ou fossas sépticas para reduzir o impacto ambiental causado pelo esgoto. As fossas secas são cavidades no chão recobertas por um revestimento impermeável que recebem somente dejetos (fezes e urina) sem uso de descarga e devem ser esvaziadas periodicamente. Já as fossas sépticas são tanques que represam o esgoto, de modo que a parte sólida afunda, enquanto os microrganismos realizam a decomposição da matéria orgânica presente na parte líquida, diminuindo a carga poluidora. Quando atinge um determinado nível, o líquido é encaminhado para um filtro formado por rochas e cascalho e depois segue para um sumidouro que permite a sua infiltração no solo.

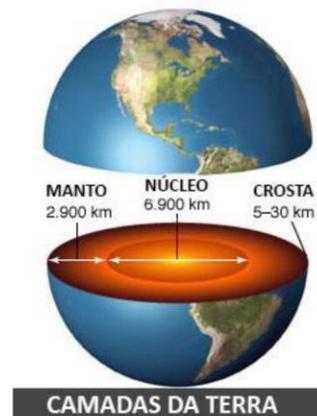


O tratamento de esgotos é uma medida fundamental na prevenção de doenças causadas por alguns microrganismos patogênicos (ex: cólera, giardíase, amebíase, etc) ou por vermes (ex: ascaridíase/lombriga, teníase/solitária, etc). Além disso, o despejo de esgoto *in natura* (sem tratamento) nos corpos hídricos (rios, lagoas e etc) causa desequilíbrio ecológico. Isso porque a grande quantidade de matéria orgânica presente no esgoto favorece a proliferação de microrganismos, aumentando o consumo do oxigênio dissolvido na água e provocando a morte dos animais aquáticos por asfixia.

LITOSFERA

Estrutura interna da Terra

O planeta Terra é formado por três camadas: a crosta terrestre, o manto e o núcleo.



ANEXO B – Exercícios da apostila de Ciências aplicados aos alunos do módulo 1

Questionário Ciências – Módulo 1

1. Quais são os estados físicos da água?
2. Qual é a relação entre a temperatura e a agitação das moléculas? Em qual dos estados físicos da água, a agitação das moléculas é menor?
3. Qual dos estados físicos da água apresenta forma variável e volume constante?
4. Qual mudança de estado de físico da leva ao surgimento de gotas de água na parte externa de um copo preenchido com uma bebida gelada? E qual é a origem da água que forma essas gotas?
5. Qual é o estado físico da água presente nas nuvens?
6. A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?
7. Qual é a maior reservatório de água doce no planeta? É correto dizer que a água doce não possui sais minerais na sua composição?
8. Onde existe mais água doce: nos rios ou nos depósitos subterrâneos?
9. A disponibilidade de água doce é a mesma em todas as regiões do Brasil?
10. Qual atividade econômica consome mais água no Brasil?
11. Quais são as características da água potável?
12. Relacione as etapas do tratamento da água com os resíduos que são eliminados em cada uma delas:
 - a) **Cloração** () Partículas maiores
 - b) **Decantação** () Partículas menores
 - c) **Filtração** () Microrganismos
13. Qual dos tipos de poço fornece água potável e dispensa o uso de bombas?
14. Explique como o despejo de esgotos *in natura* nos corpos hídricos pode causar mortandade dos animais aquáticos?
15. Por que é indispensável diminuir a carga poluidora da parte líquida do esgoto antes dela ser liberada nos sumidouros das fossas sépticas?
16. Qual é o papel dos microrganismos utilizados no tratamento de esgotos?
17. Quais são as três camadas que formam a estrutura interna da Terra?
18. Qual é o estado físico da maior parte do material presente no manto?
19. O que é a litosfera? Qual é a relação dela com as placas tectônicas?
20. O que provoca o deslocamento das placas tectônicas?
21. Que tipo de fenômeno geológico está associado ao extravasamento de magma para a superfície e em quais regiões do planeta a sua ocorrência é mais frequente?
22. Qual a relação entre o movimento das placas tectônicas e os terremotos?
23. Quais são os componentes mais abundantes na composição do solo?
24. Como o intemperismo contribui para a formação dos solos?
25. Qual é a principal impacto do desmatamento das encostas?
26. Qual técnica é mais adequada para o cultivo agrícola num terreno muito inclinado para reduzir as chances de erosão?
27. Qual é a relação entre as queimadas e a atividade agropecuárias? Como essas queimadas contribuem para a degradação do solo?

28. Qual é a função de um defensivo agrícola? Cite as desvantagens do uso dessas substâncias e uma alternativa viável para substituí-las.
29. Relacione cada um dos princípios do 3R com as iniciativas citadas:
- (a) Reduzir (b) Reutilizar (c) Reciclar**
- () Cooperativa de catadores de latinhas
- () Imprimir somente o essencial.
- () Construir um balanço de pneu.
30. Qual é o processo mais adequado para eliminar os resíduos de alta periculosidade presentes no lixo hospitalar?
31. Por que as paredes de um aterro sanitário devem ser impermeabilizadas?
32. Qual é o gás mais abundante na atmosfera?
33. Como os níveis de gás oxigênio se mantêm inalterados apesar dele ser consumido na respiração da maioria dos seres vivos?
34. É correto dizer que as características da atmosfera são as mesmas em toda a sua extensão?
35. Qual é a relação entre a altitude e a quantidade de ar disponível?
36. Qual é o nome da camada mais superficial da atmosfera, onde ocorrem os fenômenos meteorológicos e os voos comerciais?
37. Qual é a importância da camada de ozônio para os seres vivos?
38. Qual é a importância do efeito estufa para a vida na Terra?
39. Quais atividades humanas provocam a intensificação do efeito estufa? Qual é o principal dano ambiental associado ao superaquecimento global?
40. Quais são os planetas do Sistema Solar?
41. Quantas estrelas existem na Via Láctea?
42. Quanto tempo a luz do Sol leva para chegar até nós? Qual é a distância que ela percorre até a Terra?
43. Qual é a duração e a consequência do movimento de rotação?
44. Qual é a duração e a consequência do movimento de translação?
45. A duração dos dias e das noites é sempre a mesma ao longo do ano?
46. Que tipo de roupas um turista deveria levar para visitar a Europa (hemisfério norte) no mês de janeiro: casacos ou roupas frescas?
47. O que aconteceria com as datas de início das estações de ano se não houvesse o ajuste do calendário a cada 4 anos com um ano bissexto? Qual seria o impacto disso na agricultura?
48. Em qual das fases da lua vemos somente a parte não iluminada da Lua?
49. Observe a figura da apostila (Fases da Lua) e responda por que usamos o termo *quarto* nas expressões “Quarto Crescente” e “Quarto Minguante”?
50. Por que nem toda Lua Cheia ou Lua Nova origina um eclipse?